

# Monatshefte für deutschen Unterricht

Formerly Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik

A Journal Devoted to the Teaching of German in the  
Schools and Colleges of America

---

VOLUME XXIII

MARCH, 1931

NUMBER 3

---

## Lessing's Boastfulness of "Good Works" \*

*A contribution to an understanding of his "Nathan der Weise"*

By T. DIEKHOFF, *University of Michigan*

By many misunderstood in his own day—a rather common lot of men in advance of their age—I think he is sometimes still misunderstood in ours, because it is too easily forgotten that for a correct understanding of his words we must have a clear conception of the age to which they were addressed. Keen critic as he was, he unconsciously wrote his own defense in the words, in which he pleaded for fairness for Plautus: "Man muß sich durchgängig an die Stelle seiner Zeitgenossen setzen, wenn man ihm nicht Fehler andichten will, welche bei ihm keine sind."

Inasmuch as I am about to embark on a "Rettung" in his behalf, I venture to remind of his own attitude to the men whome he deemed worthy and in need of his defense. He says: "For myself, I cannot be engaged in any more pleasant occupation than that of scrutinizing the names of famous men, weighing their claims to immortality, wiping away undeserved blemishes, removing all false covering of their weaknesses, in short, doing for them in a spiritual sense all that is done in a physical sense by a custodian in charge of a picture gallery." It is but a small blemish I wish to remove; yet it seems to me undeserved, and should be removed.

It is the imputation of self-righteousness, of unseemly consciousness and boasting of good works, that I wish to examine as to its justification, in respect to his contemporary fellow laborers generally, and in respect to Lessing himself in particular.

In ethics and religion, Lessing and his fellow workers, the leaders of the Enlightenment in their day, were enlisted against the modes of thought comprehensively designated as Orthodoxy and Pietism. To appraise their attempts at improvement, it is necessary to understand what faults and shortcomings were to be remedied. Possibly the needs of the day might have induced them, to place on certain points a degree of emphasis which, in a changed age, might seem extravagant. If today a dike seems too high and unnecessarily strong, perhaps the builders had had experience with waters high and turbulent.

---

\*In commemoration of the 150th anniversary of Lessing's death, Feb. 15, 1781.

The word "Aufklärung" or "Enlightenment" is comprehensively, and not altogether without aspersion, used for the development in speculative philosophy, aesthetics, ethics, and theology, that in Germany constitutes the bridge between Leibniz and Kant. The deep and sincere interest animating the better representatives of this movement, and their earnest efforts to shape their lives in accordance with their principles, forbid any patronizing or condescension, and rather challenge unstinted and whole-hearted respect. Moreover, it should go without saying, yet seems necessary to be repeated from time to time, that the outstanding men identified with the movement—Lessing foremost among them—held their own individual views and cannot be confined in a class. So we might even grant, that in the Enlightenment in general there is indeed a shade of self-righteousness, of over-emphasis upon good works, without necessarily implicating Lessing. But the prophets of the Enlightenment, in their struggle with existing evils, had, indeed, ample reason to lay stress upon good works, and understood, probably much better than we, Goethe's "Nur die Lumpe sind bescheiden, Brave freuen sich der Tat." Hymns, and sermons, and confessionals of the period make it manifest that the self-abnegation of a large group of pietists was so abject, their pious sentimentality so palpably unreal and pharisaical, that a man of any virility had to practice no little self-restraint not to pity or despise them. In spite of many noble exceptions, the tendency was quite general and called for antidotes and opposition.

At the same time, when the first ardor of the Reformation had subsided, and the Lutheran creed had found its official formulation in the "Konkordienformel," the Lutheran church, and particularly its theologians, seem to have considered it Luther's main aim and accomplishment, to restore, in their primitive purity, the doctrines of the Christian church as contained in the Bible, and as taught by the apostles and the early Church Fathers. And they saw their own task in keeping pure and sacrosanct the doctrines thus delivered to them from the generations past. They seem to feel secure and well satisfied in the somnolescent possession of the truth; and, clinging to it tenaciously, they fail to keep it vital by gaining new points of view, new knowledge and understanding, new application to the new needs of a new day. Why should Lessing apostrophise: "Luther! great and misunderstood! you delivered us from the yoke of tradition: who will now set us free from the far more irksome yoke of the letter?" Or why should he have to contend: "Not the truth, in the possession of which a man is, or thinks he is, but the earnest effort he has made to arrive at the truth, constitutes the real worth of a man. For not through the possession of the truth, but through the search for it, his powers expand, and in this alone consists his ever growing perfection. Possession removes incentive, makes lazy, and proud. — If God held in his right hand all truth, and in his left singly the ever eager craving for the truth, though coupled with the stipulation that I should forever have to

err, and he should say to me, Choose! I should humbly choose his left, and plead, Father, give! Pure truth is for Thee alone, anyway." And, quite as significant, why should his orthodox Lutheran opponent Goeze be filled with horror at the suggestion and have the face to call it nonsense? Our generation sees in these lines of Lessing one of his finest and most characteristic utterances. The bulk of his generation, so far as they thought at all, were content to receive the truth, ready at hand, from their ancestors, and their only concern was, so to defend and fortify it, that it should be able to withstand any attack, and carry conviction, by virtue of its sacred ancient source, for any one honestly desiring to hold on to it.

Serious members of the laity and of the clergy must have recognized, and did recognize, that, on principle, pure doctrine was not sufficient, that it had to be productive of pure Christian living. Still, Luther's "by faith alone" resulted in a quite general inclination to think, that any one hearing the word of God in its purity, and availing himself of the sacraments, was laying hold of the "means of grace" that had the promise of a merciful God. Shortcomings in life—often of serious enough nature—were too easily condoned as the outgrowth of inevitable human weakness. "By grace ye are saved" found too ready acceptance.

To this generation of abjectly humble pietists, and hyper-content orthodox Lutherans Lessing pealed out: "Man was born for action and deeds, and not for idle speculation. . . . What profit in believing rightly, if we live wrongly? . . . In knowledge we are angels, and in living, devils."

Yet with all his insistence upon works and their relative importance, any boastfulness of good works seems so wholly foreign to Lessing's nature, and is so explicitly disavowed by him on several occasions, that the few passages in his "Nathan the Wise" that have laid him open to this charge, deserve re-examination, if perchance an interpretation might be found more in keeping with what we otherwise know of Lessing. The most incriminating passage is found in "Nathan," IV, 7, lines 3025 ff:

Good brother, you must be my advocate  
If hatred and hypocrisy should rise  
Against me—for a deed—ah, yes, a deed!  
Just you, just you alone, shall know of it!—

There seems to be practical unanimity as to just what is that heroic deed over which Nathan appears to grow excessively sentimental to some, and all but boastful to others. Boastful, indeed, over a really quite ordinary deed,—so Gottfried Fittbogen finds, in his book, "Die Religion Lessings," p. 174. And Fittbogen in particular shows throughout an appreciation of Lessing so hearty, and an understanding so congenial, that it seems to me quite surprising he should not have seen the angle from which the passage might and must be interpreted without assigning to Nathan-Lessing so gross a conception of ethical conduct.

As always, so in "Nathan" too, Lessing sharply distinguishes between theology and religion, between "Wähnen über Gott," and "Ergebenheit in Gott," as he calls it here. Indeed, the whole play revolves about these two, and each has its particularly clear exposition in a special scene: the "Wähnen über Gott," i.e., speculation about God, theology and its dogma, in the famous ring parable; "Ergebenheit in Gott," "Gottinnigkeit" Fittbogen calls it, Oneness with God, in the equally great seventh scene of the fourth act. Over the ring story the other scene has commonly been neglected. But both in his private correspondence and in his works for the public we have abundant evidence that for Lessing personally as well as for his Nathan (the person), these two sides were of quite equal importance.

To come back to that deed, now, of which Nathan boasted to the friar, we shall have to admit that there must be some justification for the fact, that readers of the play universally see in this deed Nathan's acceptance of Recha, the Christian child, after Christians had murdered his own wife and seven sons. This does seem to be the deed on account of which now hatred and hypocrisy threaten to raise their heads. But what if this "deed" were but the outward manifestation, if not a sort of divine reward, of a deed infinitely more difficult, wholly unspectacular, a deed, such as only "der gottergebne Mensch" can wrest from himself? This real deed, which never yet vanity had tempted Nathan to disclose to any one (Daja, at least, knew of Recha's adoption) is indicated in lines 3052 ff. After his terrific struggle in dust and ashes, the memory of which is still so vivid,

At last my reason slowly reappeared.  
It spoke with still, small voice: And yet God is!  
And yet, this too was God's decree! Come then,  
And practise what you long since understood;  
And what can scarcely be more difficult  
To practise than it is to understand,  
If you but use your will. Arise! — I rose,  
And said to God: I will, — if it but be  
Thy will, that I may will!

This, it seems to me, is the "deed": his resolution to resign himself to God's will, wholly, and without any reserve whatever, in the present evil and anguish as well as in his past days of happiness. "Though he slay me, yet will I praise him." And when in just that moment — for Nathan surely in God's providence — the squire enters and brings him the child of a dear friend who had so often saved him from the sword, there was no need — we quite agree with Fittbogen and others — for any great heroism or struggling with self to accept it. Nor was there but the semblance of a struggle; rather:

"This alone I know: I took  
The little child, and bore her to my couch,

Kissed her, fell on my knees, and sobbed: Dear God,  
Toward my seven, one restored again!" \*

Surely, Lessing-Nathan, who so carefully weighs every word he utters, could not have referred to this particular incident as a deed that called for extraordinary self-subjugation.

I wonder if Nathan in the next lines does not indicate what deed it was that cost him so great a struggle? When the simple friar at the recital of Nathan's most heartrending experience and his final victory proclaims him a Christian, he answers:

Let us be glad!

For what makes me a Christian in your eyes,  
The very thing makes you a Jew to me. —  
But let us now no longer just indulge  
Ourselves in sentiment. Here there is call  
For deed.

And what, again, is the "deed" that is needed also here?

And though love sevenfold soon bound  
Me to this only stranger child; though just  
The thought, it seems, would kill me, that in her  
I am to lose my seven sons once more:  
If Providence demands her from my hands —  
I shall obey.

The friar appreciates what such self-control, what a resignation involving such cost, means. He says:

Of all things good! — Just that  
I was so loath to counsel you, and now  
Your own good spirit counseled first!

To be sure, Ermatinger sees in Nathan's "Ergebenheit in Gott" a mere concession to the pious jargon of the day. With Nathan's view of miracles, cold reason would seem to leave room for little else than stolid resignation to an inexorable fate. But Lessing does not in jest remind again and again of the difference between the speculative theologian and the feeling Christian: "Thm ist es doch einmal da, das Christentum, welches er so wahr, in welchem er sich so selig fühlet." If his "Vorsehung" was, indeed, a fate unfathomable — perhaps inexorable — yet still it was a wise and kindly fate, to whom he could willingly and confidently resign himself. His Nathan did.

That Lessing felt himself a follower of Christ, if not a Christian, is pretty clearly indicated in his letter of Nov. 28, 1789, to Elise Reimarus. He assures her that he is not at all courting martyrdom, "though, possibly, now and then I might share a little of the feeling of a certain

---

\*Perhaps I might be permitted to quote a note on these lines from my edition of "Nathan," published first in 1902: "With regard to Nathan's action as described in these lines, it is to be observed that the little girl was the daughter of a friend who had often shielded him from violence, not that of any enemy who had murdered his dear ones. On the other hand, observe also that Nathan vowed to God: I will, before he knew what God might demand of him."



bastard son of a great lord, who would not reveal who he was, and chose rather to be innocently hanged, just to involve his judge in very grievous responsibility to his father. For at bottom, perhaps I too may be confident that in the end some one will appear and cry out to the judge: 'Your Honor! are you completely mad, that you should make ready to hang the bastard son of our gracious lord?'—And do I not know well enough, what great Lord's dear bastard son I am?"

Is not this scene (in many ways like the fifth scene of Act IV of Goethe's *Iphigenia*) but an echo of the anguished groan: "My God, my God! Why hast Thou forsaken me?", but also of its triumphant sequel: "Not my will, but Thine be done!" And was not this attitude, this heroic victory over self, in Lessing's opinion, the touchstone of a religious life, and the essence of Nathan's character?

But if we are thus to interpret Nathan's "deed", how can he, earlier in the play, say of Recha: "Dies Eigentum allein dank ich der Tugend?"

I might first remind, that for Lessing the word Tugend had not yet so completely acquired its modern meaning of exclusively moral virtue, but still meant more nearly "virtue" with its older English significance: strength, ability of any sort, more positive, active, than passive. And then I would ask: Why could he not here call "Tugend" what, in the other connection, he called "deed"? This becomes all the more plausible, because Lessing lets the templar specifically indicate, in his monologue, ll. 3237 ff, that Recha is not just a Christian maiden, but the glorious creation that she is through the inspired work of Nathan, through his "Tugend",—The sultan repeatedly calls Nathan "stolz-bescheiden", proudly humble. Lessing was not loath to have his Nathan connect with his own praise, with his own humble consciousness of worthy accomplishment, also the praise of God,—the opposite of which Lessing finds to be the prevailing trait of the common run of men.

So cold? — No, no, young man! if God  
Makes use of us for some good deed, we should  
Not be so cold — not even care to seem  
So cold from modesty.

Conscious, indeed, of what, with God, he has accomplished, Nathan, proudly humble, tells Recha that in an angel she would see nothing fairer than the angel would see in her; yet on the other hand, in his hour of triumphant faith, when he leaps from dust and ashes to his feet, he is mindful of his own insufficiency and pleads with God:

I will, if it but be  
Thy will, that I may will!  
Not consistent, this Nathan? I am not so sure! He tells his Recha:  
Yes, and he  
Loves you, and daily does for you and for  
Your like his wonders — has provided for  
Them from the dawn of time.

Pious jargon? Perhaps! But with enough potent content to support him in his hour of despair with the consciousness, "And yet God is!" and to give him the strength to say, "I will"!

Many critics of Lessing and his Nathan, living two centuries after his day, would probably not want to subscribe to Nathan's creed in every detail. They might even, for themselves, repudiate not only his creed, but also the ardent assurance of his faith—for there is a difference between faith and creed.—I am sure, Lessing last of all would want to perpetuate his creed, though, I suspect, his Nathan's faith (or should I say, his faith?) he might think universally human enough, to survive at least a few centuries.

---

### Looking Backward and Forward\*

By M. BLAKEMORE EVANS, *Ohio State University*

For almost 30 years I've been in the game of teaching German and after 30 years I am thankful to say it is still a game—the most interesting, the most engrossing game I know. I can say truthfully, I believe, that in my teaching I have run up and down the whole gamut of the Curriculum, —from the *der-die-das* of the beginner to the most advanced seminars of our graduate work. But let me confess—for confession is good for the soul—that I still find my greatest satisfaction, or in the more expressive language of today—still get the greatest kick—out of introducing a group of young people to the first mysteries of the German language.

What a glorious period that was for teachers of German—the first decade of our century! How the teaching of German boomed! It grew by leaps and bounds. And how we "fit" and bled for the Direct Method, the Analytical Inductive Method, the Grammar Method! How religiously we attended teacher's gatherings, pedagogical sections and read our papers, written, it seemed, with our very heart's blood, on: Standardized Vocabularies, *der Anschauungsunterricht*, Realien, Phonetics, Language Teaching in German Schools, etc.! Outstanding German teachers were brought to this country to spread their new Gospel—the bare mention of the name *Max Walter* will recall to some of the older among you how the sparks (I had almost said the hair) flew.

In those days our Romance brethern were wont to stand on the side lines and smile. They had little interest in discussions pedagogical and frankly questioned their value.

And then our boom burst! or perhaps I might better say—was punctured! Shortly after our country had entered the World War there appeared in the column, entitled *Briefkasten* (Letterbox), of our Columbus German paper an appeal to the editors from a German lady in Springfield, Ohio. Because of her German sympathies she had been ousted from a very

---

\*Delivered at the 8th Annual State Conference of Modern Language Teachers, Iowa City, February 27th, 1931.

pleasant boarding-house and her question was, had she no legal redress? The answer of the editor interested and amused me. After advising her to accept her fate quietly, he added that in his opinion the German Emperor, when entering upon this war, did not sufficiently consider the discomfort and unhappiness to which he was exposing good German-Americans. And and I have always added to myself—nor did he consider the discomfort and unhappiness of good teachers of German.

For the time being the war was indeed a "body-blow" to the teaching of German, but it was by no means the only factor working against the teaching of foreign languages. During these same 30 years I have watched sometimes with interest and sometimes with amazement the advance of other educational interests. I do not in any way impugn their honesty of purpose, but "by their fruits shall ye know them". Do the results, e. g., of the free elective system, now so universally in vogue in our secondary schools perhaps even more than in our colleges, justify its continuance? In the high schools of Ohio more than 70 different subjects are being taught. Is taking a nibble here, and a nibble there; a sip here, and a sip there—is this education?—2 years Latin, 1 year French, 1 year Spanish, 1 year German—is this the learning of language? Last fall there were 74 different combinations of foreign language units offered by some 800 freshmen for admission to Ohio State University.

As I see it from these years of experience, coupled with some reading and thought the two outstanding needs of American education are:

1. Training in accuracy, and
2. A longer and more serious continuity of effort in at least one field.

For both of these there is in my opinion no subject more suitable, better adapted, than the study of language and the literature of a foreign nation. I am not among those who desecry the value of memory, among those who maintain that our children must be taught to think and reason, even before the wee kiddies have anything in their little heads to think and reason about. I care not what the subject may be,—mathematics, geography, history, and so on,—a certain factual foundation laid by memory is essential before any real progress is possible. And how many other qualities of the mind are brought into active play even in the elementary stages of language teaching: accuracy, first and foremost—for in language one form is correct and only one; discrimination, in selecting the right word for the right place; the putting of two and two together, the building up of a whole system, when certain fundamental and general laws are known. Many phases of language are beautifully logical, not merely psychological.

And when we reach these higher realms—the "promised land", into which so few of our students ever gain entrance—fully four-fifths of them perish in the wilderness, the slough of despond, of the mechanics of language study—a whole new horizon is spread before us, the hopes, the fears, the ideals, the dreams, the defeats and the victories of another people, whose



outlook upon the good, the true and the beautiful is and ought to be different from our own. Can anything be more broadening, more inspiring? When I hear and read the claims of some of the other subjects I have almost a feeling of pity. We and we only possess the key, the open sesame, which alone will unlock the overflowing store-house of another people's life and thought—its language.

But alas! our key is so unwieldy and the lock so difficult to turn. Is there no golden path whereby one may escape the toil and tediousness of the long, wearisome road. I know of but one, that, to be sure, a delightful one, but I fear out of the reach of more than nine-tenths of our students—an extended visit to the foreign country.

If in any way possible, spend some months in Germany, France or Spain—three months of study abroad is worth three years in the class-room. The only other road means work, hard work and persistent application—a prospect which I regret to say offers but little appeal to a generation which has waxed strong on a diet of generalities and interest. The difficulties besetting our path are perhaps at present our curse, but I believe in the long run they mean our salvation. And in the meantime, let us hold more prominently before our students our real goal—a genuine comprehension and appreciation of another nation's intellectual and spiritual life. As no other group we have the high privilege of passing on to the coming generation the torch of a true *humanitas*.

Gradually these notions are finding fuller expression in our colleges and universities. But recently we have been amazed at the temerity of one of our best known institutions in making admission to its advanced studies dependent not upon the successful acquisition of so and so many disconnected credits but solely upon the passing of comprehension tests in the various fields, tests which shall show possession of knowledge and maturity. Numerous other institutions are tending in the same direction, toying with the same or very similar ideas, though not yet courageous enough to allow a shortening of the traditional four years in securing the Bachelor's degree.

What an incentive this offers for the secondary schools. What pride the teachers of all subjects will rightfully feel when they learn that their best students have successfully passed without delay these tests set by the universities for admission to the advanced studies. It is to me the most significant advance which our education has made during the present century. It means a bridging over of the yawning chasm between high school and college. It means that high school and college instead of working at cross-purposes, will push forward shoulder to shoulder in the battle against ignorance. It means finally that ability and industry will receive due recognition.

All very good, you say, but what has this to do with the teaching of German? In my opinion a very great deal. To a much less extent than formerly shall we have to contend with groups of the intellectually unem-

ployed, who yawn through a year's course in order to secure 6 or 8 credits of passing grade. Our elementary courses will probably diminish in numbers—no great loss—but the more select few who make the start will go farther, will really arrive somewhere. There will be less changing of cars, less jumping off the train, when once it has started.

But how about the train crew, how about our equipment—from locomotive to road-bed? A few years ago I made a resolution that never again would I read a paper on methods. I am going to break that resolution. As you all know, during the last few years we have been receiving the results of the Modern Language study and at the present time certain of the reports are being actively discussed and not always in the most friendly tone. Those in charge of the study included some of the most eminent of the German scholars of this country, but I could not avoid the feeling—perhaps it's a sign of approaching age—that the great majority of teachers of German were rather apathetic and without any vital interest. Why? It is a question which I have often asked myself. Did the war so gnaw into our very vitals that we have no heart left for the teaching of German? No! Over 90 percent of the high school teachers of German in Ohio are pre-war stock! And when German was brought back last spring in one of our Ohio cities—I believe it was Massillon—three former teachers of German made such a to-do about it, that one class had to be assigned to each of the three! No—we are as keenly interested in the teaching of German as ever, but we can no longer become quite so “wrough up” over being taught how to teach. We as a group are now more ready than twenty-five years ago to allow our brethren of the Romance persuasion to disport in mid-field, while we stand on the side-lines. But I verily believe that we are watching the game with a clearer understanding and a more lively appreciation of its finer points than did they in the days of long ago. We have been showered with new sets of tests—vocabulary tests, silent reading tests—but quite useless, for how in the name of Heaven is it possible to construct a vocabulary or reading test before a standard word-list or vocabulary has received very general acceptance. This will come, it may be nearer than we imagine, but until such time as it does, these tests are beautiful examples of the cart before the horse.

The radicals of those former days hoisted high the red banner of the *Direct Method*—today the inscription reads *Aural-Oral*. And the change has its good points—*Direct* with its abrupt consonant stops is too snappy, too jerky, but *Aural-Oral* with no consonant stops, but with full-rounded, resonant vowels has all the requisites necessary for a gorgeous college yell. Just try it.

The group of the Centre shouted in those days *Reading*, adding under their breath—and oral practice. And today it's much the same—merely an adjective has been added—*extensive*—*Extensive Reading*. Let the students turn the pages—500—1000—1500—noting here a word and there

a word. That they comprehend it all, even understand it all, make it a part of their intellectual equipment—that is not necessary.

And the poor old Conservatives—off on the right—it was Grammar then, it's Grammar today, and Grammar it will remain.

Is it not rather strange that in all these years during which these groups have been so violently advocating each his peculiar system, as the only road leading to salvation, no one apparently has even considered the notion of consulting the languages themselves, which are after all parties vitally interested in the dispute.

We are willing to admit that in the case of method the personality of the teacher must have its place—what is meat for the one is poison for the other. May not this also hold true for the languages—may not the method best suited for the teaching of one be entirely impractical for the teaching of another. The Direct Method was “made in Germany,” developed by German teachers of French and English. Is this equally applicable to the teaching of German in America? I cannot answer the question, but it is a problem which must be solved by careful, unprejudiced investigations on the nature of linguistic facts and phenomena, before we can hope really to attack the problem of method. Again, I fear, all these years we have been putting the cart before the horse.

Are conditions as they were twenty years ago? Have there been no changes which must inevitably affect our approach to the study of Modern Languages. Consider the enormous, stupendous innovations of transportation and communication of the last twenty, more especially of the last ten years. Germany today is almost literally our next door neighbor. By a turn of a button we can listen in on the speech from the throne of the King of England, we can participate in the opening of the German Reichstag, or enjoy marvelous harmony from St. Peter's in Rome. And who can say what the next few years will bring forth?

Has this no significance for us? I believe the most vital. In a very few years, unless all signs fail, the spoken word will have far greater importance than ever before in the history of mankind. It means that we must meet this demand, that our students must be trained by ear as well as by eye. Already new mechanical devices are here to assist us—phonetic laboratories and foreign language talkies. Their crudities may distress us, but their possibilities are enormous—let us give them a wholehearted welcome. We need them.

And what about this new next-door neighbor—he looks run-down at the heels, rather seedy? It is true—over there the clouds are very heavy and very black. But it is also true that the fences are down, that his children will play with our children, and that whether our politicians like it or not, there will be inevitably “*entangling alliances*”. Prophecy were futile, but the German people have already weathered storms more furious than are now beating down upon them. Germany done? down and out? The people that gave gun-powder to the world but likewise its most powerful antidote

—the printing press; a people that enriched humanity with a Wolfram von Eschenbach, an Albrecht Dürer, a Martin Luther, an Emmanuel Kant, a Lessing, Goethe and Schiller, a Humboldt—that nation a thing of the past? I do not believe it—I will not believe it.

### ss oder sz?

Es ist eine bekannte Tatsache, daß die größte Unklarheit über die vielleicht kleinste Frage des deutschen Unterrichts im Ausland besteht, wie *ß* in Lateinschrift geschrieben werden soll. Viele Deutschlehrer geben es mit *sz* wieder, während andere *ss* vorziehen. Welche Schreibweise ist die zu empfehlende Form?

Die Frage wäre leicht zu beantworten, wenn entweder alle Colleges oder kein einziges den Studenten die deutsche Schrift beizubringen versuchten; denn der Gebrauch von *sz* oder *ss* in unseren amerikanischen Klassen sollte meiner Ansicht nach vom Lehren oder Nichtlehren der deutschen Schrift abhängen.

Pädagogisch scheint es mir unrichtig zu sein, anfangs *ss* zu gebrauchen, wenn man danach (womöglich noch im ersten (!) Semester, wie es häufig zu geschehen scheint) die deutsche Schrift einführen will; denn der Student assoziierte von Anfang an *ss* z. B. mit *Fuss*, *Füsse* usw. Schreibt er nun in deutschen Schrift *Fuss*, *Füsse* usw., (also mit zwei langen *s*), so wird ihm dies hier zu seinem Staunen als Fehler vermerkt. Der Student wird dann durch eine mehr oder minder verwickelte Erklärung durch den Lehrer gezwungen, „umzulernen“ und einen zweiten Assoziierungsprozeß durchzumachen, was pädagogisch zu mindest als ein unnötiger Energie- und Zeitverlust zu verurteilen ist; andere Gründe gegen diese Methode könnten noch zu Felde geführt werden.

Anders ist die Sachlage bei dem Studenten, der sich von Anfang an an *sz* in *Fusz*, *Füsze* usw. gewöhnt hat. Ihm bereitet das *sz* in der deutschen Schrift nicht die geringste Schwierigkeit.

Wird nicht beabsichtigt, die deutsche Schrift früher oder später einzuführen, dann mag man natürlich *ss* an Stelle des *sz* verwenden, wie es meist in Deutschland selbst geschieht. Ob freilich selbst unter der eben genannten Bedingung der Gebrauch von *ss* für unsere amerikanischen Studenten, die oft mit den Längeverhältnissen der Silben auf Kriegsfuß stehen, vom erzieherischen Standpunkt aus ganz einwandfrei ist, mögen Äußerungen aus dem Leserkreise dieser Zeitschrift des näheren beleuchten.

—A. J. F. Z.

\*Im Anschluß an die obigen Ausführungen möchten wir doch darauf hinweisen, daß sich auch in der lateinischen Druckschrift in den in Deutschland gedruckten Büchern mehr und mehr eine eigene Buchstabenform für den Laut, den der Verfasser mit *sz* bezeichnet, nämlich *ß* einbürgert. Die Monatshefte führen diese Type schon seit dem Jahre 1922. Sie ist auch schon darum das beinahe Gebotene, da der scharfe *s* Laut für den *ß* steht, kein Doppelkonsonant ist, sondern ein einfacher Reibelaut. Er erleichtert, im Inlaute stehend, erheblich die Technik des Lesens, da er immer angibt, daß der vor ihm stehende Vokal lang ausgesprochen werden muß.—D. R.

## Zur Methodik des deutschen Sprachunterrichts

Von MAX GRIEBSCHE, Staatsuniversität Wisconsin

### III. Der Leseunterricht

#### Unterrichtsbeispiele

In der Behandlung eines Lesestückes muß dem Lehrer das Ziel vor Augen stehen, daß die Schüler in das Verständnis des Lesetextes eingeführt werden in der Weise, daß auf inhaltliche Fragen, die vom Lehrer oder auch vom Schüler zu stellen sind, mit den Worten des Textes geantwortet wird. Unverständene Ausdrücke werden entweder vor dem eigentlichen Lesen, oder wo der Zusammenhang Aufschluß über deren Bedeutung geben kann, während desselben erklärt. Auch Umschreibungen, die zur Erklärung von Ausdrücken im Texte notwendig sein mögen, müssen endgültig zur textlichen Form zurückgeführt werden.

#### A. Eine Leseunde in einer Anfängerklasse.

##### *Die Spinne*

(Gohdes & Dodge, Lehrbuch der deutschen Sprache, Seite 63).

Die Leselektion hat neben sich das Bild einer Spinne in der Mitte ihres Gewebes. Der Text lautet wie folgt:

Die Spinne.

Sieh, am Fenster sitzt eine kleine Spinne. Ist sie nicht fleißig? Sie spinnt einen langen dünnen Faden. Jetzt macht sie ihn fest. Sie klettert auf und ab, geht nach rechts und nach links, nach oben und nach unten und rund herum. Bald ist die fleißige Arbeiterin fertig. Sie darf sich jetzt von ihrer Arbeit ausruhen. Sie setzt sich in eine Ecke und wartet auf ein gutes Frühstück. Da kommt die dumme Fliege. Sie summt und brummt und denkt: „Was ist das hier? Das muß ich mir besehen!“ und fliegt in das Spinnweb hinein. O weh, nun sitzt sie fest mit ihren dünnen Beinchen und kann nicht los. Sie summt und brummt und zappelt. Aber ihr Zappeln nützt ihr nichts. Die hungrige Spinne kommt und frißt sie auf. Die arme Fliege!

Lehrer (auf das Bild zeigend): Das ist eine Spinne. Was zeigt das Bild?

Schüler: Das Bild zeigt eine Spinne.

Lehrer: Wie viel Beine hat die Spinne?

Schüler: Die Spinne hat 8 Beine.

Lehrer: Was kannst Du noch von der Spinne nennen?

Schüler: Den Kopf, den Rumpf.

Lehrer: Was frißt die Spinne?

Schüler: Die Spinne frißt Fliegen.

Lehrer: Sie fängt sie im Spinnweb (zeigt es auf dem Bilde).

Wer macht das Spinnweb?

Schüler: Die Spinne.

Einprägen der neuen Wörter: die Spinne, die Spinnen; das Spinnweb, des Spinnwebes, die Spinnweb.

Lehrer: Von der Spinne hören wir in unserem Lesestück, das ich Euch vorlesen werde. Schließt Eure Bücher.

Lehrer liest langsam die Lektion vor. Längere Sätze oder solche mit neuen Wörtern werden mehrere Male gelesen, wobei dieselben erklärt werden. Einige der als bekannt vorauszusetzenden Wörter mögen in Vergessenheit geraten sein. Ein Hinweis auf die Zusammenhänge, in denen sie in früheren Lektionen auftraten, wird das Gedächtnis der Schüler auffrischen. Neue Wörter werden aus dem Gleichklange mit dem Englischen (fest, dumm, hungrig), durch lebendiges mit Gebärden und Handbewegungen begleitetes Lesen (spinnt einen langen dünnen Faden, klettert auf und ab, geht nach rechts und nach links, nach oben und nach



unten und rund herum, besehen, zappeln), Nachahmung des Tones, (summt und brummt), Hinweis auf die Objekte in der Umgebung und auf das Bild (Fenster, Faden, ausruhen, Ecke) erklärt. Auch die Bedeutung abstrakter Wörter wie fleißig, fertig, dumm, kann aus dem Zusammenhange heraus vermittelt werden. Einige wenige, meistens Partikel, werden durch das entsprechende englische Wort zum Verständnis gebracht werden müssen, oder der Lehrer wird sich durch das englische Wort versichern, daß das Verständnis vorhanden ist, so z. B. fleißig, rechts, links, fertig, Frühstück, kann nicht los, arm. Nachdem das Lesestück in seinen einzelnen Sätzen mündlich erklärt worden ist, liest es der Lehrer noch einmal im Zusammenhange vor, um den Schülern einen Gesamteindruck zu geben. Alsdann stellt er Fragen, um sich zu vergewissern, daß die Schüler den Inhalt der Lektion erfaßt haben.

Lehrer: Von wem erzählt uns die Lektion?

Schüler: Von der Spinne.

Lehrer: Was wird uns zuerst von der Spinne erzählt?

Schüler: Wie sie das Spinnwebgewebe macht.

Lehrer: Wozu braucht sie das Spinnwebgewebe?

Schüler: Sie will Fliegen fangen.

Lehrer: Was wird uns dann erzählt?

Schüler: Wie sie eine Fliege fängt.

Lehrer: Jetzt wollen wir die Lektion lesen. Öffnet Eure Bücher. Lies den ersten Satz. (Schüler liest).

Lehrer: Stellt Fragen nach dem Inhalt des Satzes.

Schüler: Wer sitzt am Fenster? Wo sitzt eine Spinne? Wie ist die Spinne? (Schüler liest weiter).

Lehrer: Was ist der erste Teil des Satzes?

Schüler: Eine Frage.

Lehrer: Beantworte die Frage.\*

Lehrer: Zeige, daß sie fleißig ist.

Schüler liest: Sie klettert — rund herum.

Lehrer: Was macht sie so?

Schüler: Das Spinnwebgewebe.

Lehrer: Was braucht sie dazu?

Schüler: Einen Faden.

Lehrer: Wie ist der Faden? Wie ist er nicht? Warum macht sie ihn fest?

Schüler: Sie klettert (etc.).

Lehrer: Zeige mit Deiner Hand die Richtungen (directions) an, die die Spinne klettert und geht.

Lehrer: Wie wird die Spinne im nächsten Satz genannt? Von welchem Verbum kommt „Arbeiterin“? Wer arbeitet? (Vater, Mutter, ich). Was ist der Vater? (Arbeiter), die Mutter? (Arbeiterin). Was bist Du, Karl? (Arbeiter), und Du, Marie? (Arbeiterin). Wo haben wir schon ähnliche Formen gehabt?

Schüler: Lehrer, Lehrerin; Schüler, Schülerin.

Lehrer: Warum nennen wir die Spinne eine Arbeiterin.

Schüler: Das Wort Spinne ist weiblich. (Die Antwort würde wahrscheinlich *feminine* lauten, da den Schülern die grammatikalischen Benennungen nur in englischer Sprache bekannt sind).

Lehrer (nachdem die nächsten beiden Sätze gelesen sind): Stellt Fragen nach dem Inhalt des ersten Satzes.

Schüler: Was darf die Spinne tun? Wovon ruht sie aus?

Lehrer: Wie ruhest Du aus?

Schüler: Ich setzte mich in den Stuhl. Ich lege mich ins Bett.

\*Antworten, die sich aus dem Text ergeben, sind nicht aufgeführt.

- Lehrer: Wie ruht sich die Spinne aus?  
 Schüler: Sie setzt sich in eine Ecke.  
 Lehrer: Was befindet sich in der Ecke? (Spinngewebe). Schläft sie?  
 Schüler: Nein, sie wartet auf ein gutes Frühstück.  
 Lehrer: Wir essen das Frühstück am Morgen. Was ißt Du zum Frühstück?  
 Welches ist des englische Wort für Frühstück? Was ist das Frühstück der Spinne? Was sagt uns unser Lesestück darüber?  
 Schüler (liest): Da kommt — besehen.  
 Lehrer: Wie kommt die Fliege?  
 Schüler: Sie fliegt.  
 Lehrer: Was macht sie dabei?  
 Schüler: Sie summt und brummt. (Die Wörter werden erklärt durch Nachahmung des Summens und Brummens beim Lesen).  
 Lehrer: Was denkt (think) sie?  
 Lehrer (vormachend): Ich besehe mir das Buch. Ich besehe mir das Bild.  
 Ich besehe mir die Wand. Was tue ich, wenn ich etwas besehe?  
 Schüler: Ich gehe nahe heran.  
 Lehrer: Was tut die Fliege?  
 Schüler (liest): Und fliegt in das Spinngewebe hinein.  
 Lehrer: Fragt nach dem Inhalt.  
 Schüler: Wohin fliegt sie?  
 Lehrer: Was erzählt uns die Geschichte weiter?  
 Schüler (liest): O weh — frist sie auf.  
 Lehrer: Wie sind die Beine der Fliege? Wie nennt unsere Geschichte die Beine? Was soll damit gesagt werden? Was hält die Beinchen fest? (Spinngewebe) Wie sagt das Buch?  
 Schüler: Sie sitzt fest.  
 Lehrer: Welche anderen Worte sagen dasselbe?  
 Schüler: Sie kann nicht los.  
 Lehrer: Wie will sie loskommen? (Zappeln wird durch Bewegungen erklärt). Kommt sie los? Wie sagt die Geschichte?  
 Schüler: Ihr Zappeln nützt ihr nichts. (Her wiggling does not help her any).  
 Lehrer: Was tut die Spinne? Wie wird die Spinne genannt? (Hungrig). Wie wurde sie vorher genannt? (Fleißig). Warum ist sie „fleißig“ genannt?  
 Schüler: Sie arbeitet.  
 Lehrer: Wie wird man, wenn man arbeitet? (Hungrig). Warum ist die Spinne hungrig?  
 Schüler: Sie webt das Spinngewebe.  
 Lehrer: Welches ist das Frühstück der Spinne? Wie sagt das unser Buch?  
 Schüler: Sie frist die Spinne auf. (eat up).  
 Lehrer: Wie nennt die Geschichte die Fliege? (Arm). Warum wird sie arm genannt?  
 Schüler: Die Spinne frist sie auf.  
 Lehrer: Wie wird die Fliege vorher genannt? (Dumm). Warum wird sie dumm genannt?  
 Schüler: Sie will das Spinngewebe besehen und fliegt hinein.

Der Lehrer liest darauf die Lektion noch einmal musterhaft vor. Alsdann erfolgt das Einlesen seitens der Schüler, indem erst einige der besseren Schüler, dann die Klasse oder auch einzelne Abteilungen im Chor und endlich auch die schwächeren Schüler lesen. Für die Technik des Chorlesens ist es ratsam, daß die Schüler jeden neuen Satz erst auf das Zeichen des Lehrers beginnen und so Zeit haben, den folgenden Satz oder wenigstens dessen Anfang vorher anzusehen. Endlich wird den Schülern die Lektion als Hausarbeit gegeben, wobei sie angehalten werden sollten, die Lektion auch mit lauter Stimme zu Hause zu lesen.

**B. Behandlung eines Lesetextes im zweiten Jahre der High School.***Das Gemeindehaus.*

Aus Hermann Löns, Die Häuser von Ohlendorf.

(Edited by E. P. Appelt. Henry Holt and Company). Seite 28,  
Zeile 10 bis zum Schluß.

Die Vorbereitung für den vorliegenden Abschnitt ist vom Lehrer in der vorherigen Stunde gegeben worden. Die seelische Verfassung von Hermine Beckmann ist noch einmal im Zusammenhange besprochen worden, und die Klasse hat festgestellt, daß sie ihr Gottvertrauen verloren hat und von Gott nichts mehr wissen will. Indem der Lehrer der Klasse die oben angegebene Lektüre als Hausarbeit aufgibt, macht er sie darauf aufmerksam, daß ein Wendepunkt im Verhalten der Frau eintritt. Die Schüler werden aufgefordert darauf ihr Augenmerk zu richten, wie die Wendung sich zeigt, und welches die Gründe dafür sind.

(Die von dem Lehrer oder den Schülern gestellten auf den Inhalt bezüglichen Fragen werden letzten Endes mit Worten des Lesetextes beantwortet. Antworten, die sich aus dem Text ergeben, sind nicht angeführt).

Lehrer: Heute lesen wir von der Umwandlung der Hermine Beckmann. Wer bemerkt dieselbe zuerst?

Schüler: Die Kirchengänger.

Lehrer: Was wird uns von ihnen gesagt?

Schüler: Sie machen große Augen.

Lehrer: Wann macht man große Augen?

Schüler: Wenn man erstaunt ist.

Lehrer: Worüber waren sie erstaunt?

Schüler: Hermine Beckmann kam daher —

Schüler (liest). (Riekebusch — ein wohlriechendes Blumensträußlein).

Lehrer: Wie waren ihre Augen? (Blank). Welches ist der Gegensatz von blanken Augen?

Schüler: Trübe Augen.

Lehrer: Wann hat jemand trübe Augen? Wann blanke?

Schüler: Wenn ihn etwas freut.

Lehrer: Wie war ihr Verhalten den Leuten gegenüber? Welchen Eindruck machte ihr Erscheinen auf den Pastor? Was versuchte er nach der Kirche zu tun? Mit welchem Erfolg? Wann versuchte er wieder, die Frau zu sprechen? Warum schon am folgenden Tage?

Schüler: Die Neugierde ließ ihm keine Ruhe.

Lehrer: Wann nennen wir jemanden neugierig?

Schüler: Wenn er etwas gern wissen will. (Curious).

Lehrer: Welche Gelegenheit benützte der Pastor? Wer wohnte auf dem Gute? (Der Baron). Wann macht man einen Umweg?

Schüler: Wenn man nicht den geraden Weg geht.

Lehrer: Wie ist der Umweg? (Länger). Was zeigte er dadurch, daß er einen Umweg machte?

Schüler: Seine Neugierde.

Lehrer: Hatte der Pastor Erfolg? Wo war die Frau? Von wem suchte der Pastor etwas über Frau Beckmann zu erfahren? Welche Auskunft erhielt er von Kollmann? Was gab Kollmann als Grund für Frau Beckmanns Wandlung? Was hält der Pastor von der Ansicht Kollmanns? Welches Wort haben wir hier anstatt „Pastor“?

Der ganze Abschnitt wird noch einmal gelesen.

Lehrer: Im nächsten Abschnitt hören wir von den Gründen für die Umwandlung von Frau Beckmann. Woraus lernen wir die Gründe kennen?

Schüler: Aus einer Unterredung der Frau mit dem Pastor.

- Lehrer: Wann und wo fand die Unterredung statt? Geben Sie den Inhalt der Unterredung.
- Schüler: Der Pastor gibt seiner Freude darüber Ausdruck, daß sich Frau Beckmann mit Gott ausgesöhnt habe.
- Lehrer: Beschreiben Sie die Frau, und lesen Sie, was sie erwidert.
- Schüler (liest): Ausgesöhnt? — das kann ich nicht.
- Lehrer: Welches sind die Hauptgedanken der Erwiderung?
- Schüler: Sie sagt, sie habe sich nicht mit Gott ausgesöhnt.
- Lehrer: Warum nicht?
- Schüler: Gott habe ihr zuviel Unglück „aufgehuckt“ (auf die Schultern geladen). Sie habe sich nichts zuschulden kommen lassen und sei immer gottesfürchtig gewesen. Die Prüfungen seien nicht nötig gewesen. Sie sei Gott kein Dankgebet schuldig.
- Lehrer: Im nächsten Abschnitt hören wir mehr über ihre Ansichten.
- Schüler (liest).
- Lehrer: Geben Sie die Hauptgedanken des Abschnittes.
- Schüler: Sie betrachtet ihr Schicksal mehr als ein Unglück, als eine Unbilligkeit (unfairness) oder eine Ungerechtigkeit (injustice). Gott läßt die Welt ihren eigenen Gang gehen. So trifft manchen das Unglück, das er nicht verdient. Gott versucht das dann wieder gut zu machen. Dafür verdient er Dank, und so hält auch sie es für Anständigkeit (decency), wenn sie wieder zur Kirche geht.
- Lehrer: Welches Wörtchen sollten wir im Schriftdeutschen in dem Satze: „indem daß ich meine“ weglassen?
- Schüler: Das Wörtchen „daß“ —
- Schüler liest den nächsten Abschnitt.
- Lehrer: Was sagt uns dieser Abschnitt?
- Schüler: Er erzählt uns den Grund für die Wandlung der Frau.
- Lehrer: Welches ist der Grund?
- Schüler: Frau Beckmann hat von ihrem Sohne Fritz in Amerika gehört.
- Lehrer: Was hörten wir im ersten Teile unserer Geschichte von Fritz? Woraus können wir sehen, daß es ihm jetzt gut geht? Wazu fordert er die Mutter auf? Was aber sagt die Frau zu dieser Aufforderung? Wo glaubt sie nötiger zu sein? Womit ist sie zufrieden und worüber ist sie froh?
- Schüler: Daß es ihrem Fritz gut geht. (Liest den nächsten Abschnitt).
- Lehrer: Wovon will der Geistliche zur Frau Beckmann sprechen?
- Schüler: Von der Güte Gottes.
- Lehrer: Was aber sagt die Frau darüber?
- Schüler: Sie findet von Güte nichts. Ihr Mann und ihre Kinder werden nicht lebendig und den Hof bekommt sie auch nicht wieder.
- Lehrer: Was gibt die Frau höchstens zu?
- Schüler: Gott zeigt den guten Willen, und darum will auch sie ihren Groll fahren lassen.
- Lehrer: Mit welchen Worten schließt die Frau ihre Unterredung? Welches ist der Hauptgedanke in der Unterredung?
- Schüler: Die Frau glaubt nicht an Gottes Güte.
- Lehrer: Wie spricht sich der Prediger über sie gegen seine Frau aus? Lies den letzten Abschnitt. Was hatte der Prediger wohl erwartet?
- Schüler: Die Frau würde demütig sein und Gott für seine Güte danken.
- Lehrer: Wie sagt der Prediger von seinen Leuten? Was sagt der Pastor damit: Man bläst gegen den Wind etc.? Welche Gesinnung ist immer noch in den Herzen seiner Leute zu finden?
- Schüler: Sie sind von außen Christenmenschen, aber innerlich bleiben sie Heiden.

Lehrer: Womit aber tröstet sich der Prediger?

Schüler: Daß die Leute brave Menschen sind.

Lehrer: Wer wird wohl auch damit zufrieden sein?

Schüler: Gott.

Lehrer: Können wir auch von Frau Beckmann sagen, daß sie brav ist? Zeigen Sie, daß das der Fall ist.

Lehrer: In welche Hauptteile können wir den heutigen Abschnitt einteilen?

Schüler: Die Wandlung der Frau. Die Unterredung mit dem Pfarrer. Das Urteil des Pfarrers.

Zusammenfassende Fragen und Aufgaben, die aus dem Text heraus beantwortet werden.

Was sagt unser Text über das Aussehen der Frau nach ihrer Umwandlung? Der Eindruck bei dem Erscheinen der Frau in der Kirche.

Was sagt Kollmann zu der Umwandlung?

Welches war die Stellung der Frau Beckmann zu Gott vor ihrer Umwandlung?

Welches ist der Grund für ihre Wandlung?

Wie äußert sich dieselbe Gott gegenüber?

Was erwartete der Pastor von Frau Beckmann?

Wie verteidigt sie ihre Stellung zu Gott dem Pastor gegenüber?

Was sind ihre Pläne für die Zukunft?

Wie findet sich der Prediger mit Frau Beckmann ab?

Wiederholtes Lesen schließt die Leselektion.

## Berichte und Notizen

### I. Prize Contest

The *Service Bureau* of the German Department of the University of Wisconsin announces the following prize contests:

1. For the best playlet, dialog, or humorous skit for German Club presentation a valuable book will be given.
2. For the best list of ten suggestions on what to do at German Club meetings a large picture suitable for club or classroom will be the prize.

Should the number of contestants so warrant, second and third prizes will be awarded in each group.

The suggestions should not be of a merely general nature, or be aimed solely at entertainment. The object in view should be the use of the German language and the understanding of things German.

The contest is open to leaders or members of German Clubs throughout the United States and closes Sept. 15, 1931. There will be five judges chosen from both high schools and colleges and the winners will be announced in the November, 1931, issue of the *Monatshefte*.

All entries should be mailed to the *Service Bureau, German Dept., University of Wisconsin, Madison, Wis.*

### II. Warum geht die arabische Schrift von rechts nach links und die europäische von links nach rechts?

Von DR. KARL MULEY, Stambul

Dieses Ei des Kolumbus fiel mir kürzlich wörtlich in die Hand.

Ich machte einige Presseaufnahmen und notierte mir Belichtungsdaten. Zwischen die einzelnen Notizen über die Bilder machte ich in dem mit der linken Hand gehaltenen Notizblock einen wagrechten Strich quer über den Block.

Zu meinem Erstaunen sah ich, daß ich diesen Strich automatisch fast immer von rechts nach links machte, und ich ging diesem Umstande nach. Wenn der



Block in der Hohlhand liegt, so ist der Strich gegen den Daumenballen zu leichter ausführen als nach rechts, von wo er schräg ins Leere hinausgleitet. Einen weiteren Beweis hierfür bildet die Morphologie der arabischen und auch hebräischen Schrift, besonders die „ry“, „dal“ und „je“, die langgezogenen „nun“ der ersteren, die wegen der größeren Zügigkeit in der Linksrichtung so geformt sind.

Bekanntlich schrieben die alten Orientalen ohne Tisch, auf dem Boden kauend oder stehend, aus der Hand. Ich sah sogar noch vor Jahren einen Zollbeamten in Stambul, der einen Bogen vom Tisch wegnahm und absichtlich aus der Hand schrieb. Dabei wurde das Blatt nach außen gefaltet. Es ist sofort evident, daß das Schreiben von rechts nach links dann leichter geht.

Umgekehrt sind die europäischen Alphabete leichter von links nach rechts zu schreiben, da die linke Hand das Blatt auf dem Tische links festhält und die Buchstaben nach rechts von der fixen Stelle ausgehen. Ein Beginn von rechts nach links würde „schreibwidrig“ das Blatt zusammenschieben.

Auf obige Beobachtungen hin wurde ich weiterhin aufmerksam und sah, daß die Türken jetzt nach einer Unterlage suchen, seit Einführung des türklateinischen Alphabets. Wenn der Türke jetzt auf der Gasse schreibt, sucht er im Gegensatz zu früher eine Stelle an der Wand, was ihm früher nie einfiel.

Ähnliches gilt wohl für die mir bekannten Kanaalphabete und das chinesische Kanji des fernen Ostens, wo die Schrift aus der Hand in hockender Stellung die Rechtslinksrichtung bevorzugen ließ, und die breite Bildzeichnung auf schmalem Blatt wie bei den Hieroglyphen von oben nach unten zwang, welche letztere Richtung sich übrigens beim Kana erübrigt.

Hier möchte ich einschreiben, daß ich für die Latinisierung des chinesischen Kanji den Vorschlag machte, zur Unterscheidung der Klanghöhenverschiedenheiten der zahllosen Homonyme außer eventuell den großen und kleinen Buchstaben Striche wagrecht über oder unter dem ersten oder letzten Buchstaben einzuführen.

An der Formung des türklateinischen ABC's hat Verfasser einigen nachgewiesenen Anteil, leider sind auch alle von ihm vorausgesagten Nachteile restlos eingetroffen, in den Fällen, wo man seine Vorschläge nicht berücksichtigte, vor allem beim i ohne Punkt. Il faut mettre les points sur les i . . . .

Auf jeden Fall führt nach obigem die von mir gemachte Beobachtung gelegentlich des Lateinalphabetes zur Bestätigung meiner Theorie der Rechtslinks-genese, die ich vielleicht als Philophilolog nur nachentdeckt habe.

### III. Umschau der Schriftleitung

An anderer Stelle in dem vorliegenden Hefte finden unsere Leser ein *Preis-ausschreiben* des *Service Bureaus* der deutschen Abteilung von Wisconsin für das beste zur Aufführung in deutschen Schulvereinigungen geeignete Stück und die zehn besten Vorschläge für Betätigung der Schüler in diesen deutschen Vereinen. Wer selbst mit der Organisation und Führung solcher Vereine beschäftigt ist, wird dem *Service Bureau* für die durch das Preisausschreiben gegebene Anregung dankbar sein. Wir wollen hoffen, daß etwas Ersprießliches aus dem Unternehmen hervorkommen wird, etwas, das dem deutschen Unterricht zum Vorteil gereichen wird.

Der deutsche Verein der Universität Wisconsin hatte kürzlich ein *Preis-ausschreiben* erlassen für die beste Über-

tragung ins Deutsche von dem vielen unserer Leser bekannten Liede: „*On Wisconsin*.“ Das aus Mitgliedern der Fakultät und des Vereins zusammengestellte Komitee erkannte den Preis Godfrey Ehrlich, einem Assistenten in der Deutschen Abteilung, zu. Die deutsche Version, die wir hier wiedergeben, schließt sich nicht allein inhaltlich dem englischen Texte an, sondern ist auch ebenso gesanglich wie dieser.

Auf, ihr Scharen von Wisconsin!  
Preist den Heimatstaat!  
Söhne, Töchter unserer Gauen  
Kündet durch die Tat,  
Daß wir hoch in Ehren halten,  
Lautern Sinn und Mut.  
Vorwärts! die Losung,  
Unser Kampf ist gut.

Auf, ihr Streiter von Wisconsin!  
Hört ihr den Appell?  
Unser Kampf ein Kampf für alle!  
Schallt es laut und hell.  
Setzt euch ein mit wackrem Sinne  
Für Gerechtigkeit!  
Weht, stolze Banner!  
Gott uns Kraft verleiht.

Im Anzeigenteile unserer Zeitschrift sind unsere Leser wiederholt auf die *Sommerschule am Mount Holyoke College*, South Hadley, Mass., hingewiesen worden. Es liegt uns nunmehr ein Zirkular über diese Schule vor, in dem hauptsächlich die deutschen Kurse für uns von Wichtigkeit sind. Diese Kurse wurden von Professor Lillian L. Stroebe im Jahre 1912 eingerichtet. Nachdem vom Jahre 1918-1927 eine Unterbrechung eingetreten war, wurden sie im Sommer 1927 wieder aufgenommen und stehen wieder unter der bewährten Leitung von Professor Stroebe. Das Wesentliche der Arbeit in den Kursen für Sprachlehrer des Deutschen ist, daß die Teilnehmer in deutscher Atmosphäre leben. Sie hören und sprechen nicht bloß Deutsch, sondern deutsche Sitten und Gebräuche werden nach Möglichkeit gepflegt. Dabei erhalten die Lehrer des Deutschen, denn für diese sind die Kurse berechnet, alle denkbare Anleitung für ihre eigene Lehrtätigkeit, wofür der Name der Leiterin Fräulein Stroebe genügend Bürgschaft gibt. Die *Sommerschule* beginnt am 4. Juli und endet am 15. August.

Unter den für die amerikanische Schule auf dem Büchermarkte befindlichen deutschen Liederbüchern nahm das im Jahre 1906 bei D. C. Heath and Company erschienene *deutsche Liederbuch*, herausgegeben im Auftrage der *Germanistischen Gesellschaft der Staatsuniversität von Wisconsin*, nach der Auswahl und Reichhaltigkeit seiner Gesänge und der sorgfältigen textlichen und musikalischen Bearbeitung hin den ersten Platz ein. Schon während des Krieges, namentlich aber nach demselben sind in der bekanntlich so sangesfreudigen deutschen Jugend neue Lieder in Erscheinung getreten, während andere früher beliebte in Vergessenheit geraten sind; und das Liederbuch erwies sich als nicht mehr zeitgemäß. Es ist der Verlagsfirma zu danken, daß sie sich bereit erklärte, in den Druck einer vollständigen Neubearbeitung des Liederbuches einzuwilligen. Dieselbe wurde von einem Komitee des Deutschen Vereins, — das ist der Name der früheren Germanistischen Gesellschaft — bestehend aus B. Q. Morgan als Vorsitzenden, A. R. Hohlfeld und Max Griebisch, vorgenommen. Sie ist bereits in der Presse und wird in kurzer Zeit

zur Ausgabe gelangen. Die Neubearbeitung ist nach den oben angegebenen Gesichtspunkten vorgenommen worden. Während die altbewährten deutschen Volkslieder, die sich dauernder Beliebtheit in Schule und Haus erfreuen, und solche ihres hohen musikalischen Wertes wegen beibehalten worden sind, sind andere durch Lieder ersetzt worden, die namentlich durch die Wandervogel-Bewegung bei der Jugend populär geworden sind. Der Umfang des Buches ist derselbe wie der des früheren. Seine Brauchbarkeit wird aber insofern erweitert, als die Lieder zum größten Teil einstimmig gegeben, aber mit Klavierbegleitung versehen sind. Der Gebrauch des Buches im Hause wird dadurch natürlich noch erleichtert. Einige der beliebtesten vierstimmigen Kunstlieder, sowie einige Sologesänge und Duette sind geblieben, beziehungsweise zugefügt worden. Auch Kanons, die von der Jugend gern gesungen werden, sind in größerer Anzahl in der Sammlung. Es ist zu hoffen, daß das neue deutsche Liederbuch, das in wenigen Wochen auf dem Büchermarkte erscheinen wird, sich bald derselben Beliebtheit wie sein Vorgänger erfreuen wird.

Unter den Auspizien der deutschen Abteilung der Staatsuniversität Wisconsin gab Frau Thyra Hagen am 10. März einen *Liederabend zum Besten des Deutschen Hauses*. Das Programm bestand ausschließlich aus Brahms-Liedern, und wer die Literatur der Lieder des letzten Vertreters der klassischen Periode kennt, weiß, welche Stufenleiter von Empfindungen der Komponist in seinen Schöpfungen durchschreitet. Mit tiefem künstlerischem Empfinden hatte die Künstlerin ihr Programm zusammengestellt, so daß, wie Max Friedländer in einer Abhandlung sagt, „der künstlerische Feuergeist Brahms, in dem sich Redlichkeit mit genialer Einfühlung paart“, den Hörern so recht zum Bewußtsein kam. Die Sängerin, die früher als Thyra Leisner sich in Deutschland als Opernsängerin, besonders als Vertreterin der dramatischen Partien von Händel-Opern, die von ihrem Gatten Professor Oskar Hagen in den Göttinger Händel-Festspielen zu neuem Leben erweckt worden waren, eines großen Rufes erfreute, besitzt stimmlich und, was bei Brahms noch mehr ins Gewicht fällt, in ihrer Ausdrucksfähigkeit alles, um den Intentionen des Komponisten gerecht zu werden. Es würde schwer werden aus dem Gebotenen einige der Lieder hervorzuheben, doch können wir uns nicht versagen, wenigstens des wundervollen „In stiller Nacht“, eines der ergreifendsten Stimmungsbilder, das Brahms aus ein paar Melodiewendungen, die ihm

von Detmold her im Ohr haften geblieben waren, geschaffen hat, und das die Sängerin in meisterhafter Weise zum Vortrag brachte, Erwähnung zu tun. Ganz abgesehen von dem guten Zwecke, dem das Konzert diene, bereitete Frau Hagen den Zuhörern einen künstlerischen Genuß, der ihnen noch lange in Erinnerung bleiben wird.

Am 13. und 14. Februar fanden vor vollen Häusern zwei deutsche Vorstellungen von *Shakespeare's „Der Widerspenstigen Zähmung“* (*Taming of the Shrew*) statt, und zwar unter den Auspizien des *Deutschen Vereins des Washington Square College, New York University*. Die Vorbereitungen zu dieser Aufführung lagen in den Händen des genannten Vereins, aus dessen Reihen auch die Mitglieder des Stückes ausgewählt worden waren. Die Hauptrollen waren Marjorie Giebert (Katharina), die auch die Regie führte, und Martin J. Ponch (Petruchio) zugeteilt.

Die Zeitung der New York University „Daily News“, berichtet über die Aufführungen in der schmeichelhaftesten Weise. Daß der deutsche Verein jedes Semester mit einer Aufführung vor die Öffentlichkeit tritt, ist ein anderes Zeichen seiner regen Tätigkeit, über die wir schon gelegentlich der Herausgabe der Schülerzeitschrift „der Spiegel“ berichten konnten.

Die Zahl der Studierenden an den Universitäten Deutschlands ist in stetiger Zunahme trotz aller Warnungen und aller Nachweise, daß eine angemessene Unterbringung des akademischen Nachwuchses im Verwaltungswesen oder Wirtschaftsleben unmöglich ist. Vom Jahre 1907 bis zum Jahre 1929-30 stieg die Zahl der Studenten an den Universitäten von 45,656 auf 90,743 und an den Technischen Hochschulen (colleges) von 11,206 auf 22,650. Auch im letzten Wintersemester beträgt die Zunahme aller Studierenden wiederum 9,349, also 8.3 Prozent.

Den Universitäten, die in diesem Sommer Ferienkurse für Besucher des Auslandes einrichten, hat sich auch Bonn angeschlossen. Die Kurse werden Feiertagskurse genannt. Sie werden vom 31. Juli bis 27. August abgehalten werden und dienen dem besonderen Zwecke, den Teilnehmern in dem Studium der deutschen Sprache und Literatur, deutscher Kunst und deutscher Erziehungsprobleme beizustehen, ihnen aber auch Gelegenheit zum Besuch der landschaftlichen Schönheiten, an denen das Rheintal so reich ist, zu geben.

In das Jahr 1931 fällt die 150. Wiederkehr des Geburtstages zweier bedeuten-

der deutscher Romantiker, Ludwig Achim von Arnim und Adalbert von Chamisso. Der erstere verstarb am 21. Januar vor 100 Jahren, während sein 150jähriger Geburtstag der 26. Juni ist. Der Geburtstag Chamisso's ist der 30. Januar. Von Arnim ist uns vor allen Dingen die mit seinem Schwager Brentano herausgegebene *Volksliedersammlung „Des Knabenwunderhorn“* geblieben. Adalbert von Chamisso, der deutsche Romantiker französischen Ursprungs (seine Eltern wurden durch die Französische Revolution vertrieben), machte erst nach langem Schwanken Deutschland zu seiner endgültigen Wahlheimat. Wir verdanken ihm Dichtungen, die tief in das Gedächtnis des Volkes eingedrungen sind. Es sei nur erinnert an „Frauenliebe und -leben“, die Gedichte „Schloß Boncourt“, „Die alte Waschfrau“, „Riesenspielzeug“ und an die Märchennovelle Peter Schlemihl.

Daß sich auf dem Spielplan der Staatsoper Unter den Linden zu Berlin die *Oper Christof Kolumbus* zu behaupten scheint, läßt darauf schließen, daß sie zu den bedeutsamen und überraschenden Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Opernliteratur gehört. Der Operntext stammt von Paul Claudel, dem gegenwärtigen französischen Botschafter in Washington, die Musik von Darius Milhaud, der gleichfalls im diplomatischen Dienste tätig ist. Was die Oper besonders anziehend macht, ist, daß in ihr der Chor ähnlich wie im altgriechischen Drama das Bindeglied zwischen Zuhörern und Darstellung herstellt. Außerdem tritt zu Wort, Musik, Tanz und Szene als gleichberechtigtes, neues Ausdrucksmittel der Film. Die Musik, die wohl als atonal bezeichnet werden muß, bedient sich aller Ausdrucksmittel des modernen auch Jazzorchesters. Die Uraufführung erlebte die Oper in Berlin am 5. Mai 1930.

Der Verein für das Deutschtum im Auslande, Dresden A-1, hat soeben einen reichillustrierten Band Quartformat herausgegeben, der den Titel „Geschichte der Schutzarbeit am deutschen Volkstum“ führt. Die Verfasser sind Erwin Borta und Karl Boll. In dem Werke ist die Arbeit zusammengefaßt, die vom deutschen Mutterboden aus zur Erhaltung und Förderung deutscher Kultur-elemente im Grenzgebiete des deutschen Sprachbodens, in den Sprachinseln und in der Diaspora getan wird. Daß natürlich dabei die Schulbestrebungen im Vordergrund stehen, ist selbstverständlich. Doch erstreckt sich die Arbeit auch, wo es gewünscht wird, auf kirchliche Einrichtungen; sie sorgt für die Kinder des vorschulpflichtigen Alters,

verschafft denen der deutschen Minderheiten Bücher und Lesestoffe, gründet ihnen Heime und unterstützt die Zeitungen der Auslandsdeutschen. Seit 50 Jahren ist die Schutzarbeit im Gange und das vorliegende Buch berichtet über diese Tätigkeit und ihre Erfolge. Wer dieser Arbeit Interesse entgegenbringt, wird in dem Werke eingehende und reichhaltige Auskunft erhalten.

Ein neues Unternehmen, das so wie manche andere schon hier erwähnten den Zweck hat, eine Verständigung zwischen der deutschen, der angelsächsischen und amerikanischen Welt herbeizuführen, ist das im Januar d. J. aus der Taufe gehobene *The International Forum*, Berlin-Charlottenburg, Königin-Luise-Straße 12. In der uns vorliegenden Januarnummer finden wir von der Schriftleitung die Aufgabe der Zeitschrift folgendermaßen bezeichnet: „Those who are responsible for the International Forum

have undertaken the venture for the purpose of bringing together, in regular intercourse with one another, the creative intelligences of these great branches of modern civilization—the German, American and the British.“ Ausgehend von der Annahme, daß die Kenntnis des Deutschen weder in Amerika noch in England genügend ausgedehnt ist, ist als Sprachmedium Englisch für die Zeitschrift gewählt worden. Unter den Mitarbeitern im ersten Heft finden wir die Namen von Arnold Zweig, Professor Max Planck, John Galsworthy. Für das Februar- und das Märzheft sind Beiträge von Thomas Mann, Sombert, Haushofer, Tomlinson, Gerhart Hauptmann, Hermann Weyl, Alfred Weber, Wolfgang Koehler und John Drinkwater angezeigt. Wir dürfen daher wohl auf eine gediegene und anregende Zeitschrift rechnen, der wir den besten Erfolg wünschen.

—M. G.

## Bücherschau

### I. Ein alter Freund in neuem Gewande

*Deutsche Literaturgeschichte* von Alfred Biese. 24te, durchgreifend erneuerte Auflage. 3 Bde. (658-673-864 Seiten). München, Beck, o. J. (1930).

Es scheint, wir stehen im Zeichen der Neubearbeitung älterer, weitverbreiteter deutscher Literaturwerke größeren Umfangs. Im Maiheft des vorigen Jahrganges dieser Zeitschrift habe ich die Lindensche Erneuerung des Goethe-Buches von Bielschowsky besprochen, im darauf folgenden Oktoberheft Adolf Bartels eigne Umarbeitung der großen Ausgabe seiner Literaturgeschichte. Hier handelt es sich um eine weitgehende Neugestaltung der vielgelesenen dreibändigen Literaturgeschichte von Alfred Biese. Bielschowsky war bereits seit längeren Jahren tot, als der Verlag die Neuausgabe seines Werkes einem jüngeren Fachmann übertrug; Bartels hat in ungeschwächter Energie und Angriffslust seine am Anfang des Jahrhunderts erschienene Literaturgeschichte nach 25 Jahren selber von neuem aus der Taufe heben können. Im Falle Biese liegen die Dinge anders. Der hochverdiente Schulmann und Literaturhistoriker war im Jahre 1856 auf der Insel Rügen geboren und hatte seine Lehrtätigkeit zunächst im Norden Deutschlands, in Kiel und Schleswig, begonnen. In der späteren Hälfte seines schaffensreichen Lebens war er nach den Rheinlanden übersiedelt und so lange in Koblenz, Neuwied, Bonn und Frankfurt tätig und ansässig gewesen, daß die heiterernste Ebenmäßigkeit seines Naturells, soweit es in seinen zahlreichen Büchern\* Ausdruck fand, wohl die meisten von uns veranlaßte, ihn uns unter dem Bilde eines Sohnes des Rheintals und nicht eines Norddeutschen vorzustellen. Noch als fast Fünfund-siebzjähriger hatte er in regster geistiger Frische und Neuerungslust eine gründliche Umarbeitung seiner Literaturgeschichte, von der damals nicht weniger als 100,000 Exemplare im Umlauf waren, in Angriff genommen und, wenn auch mit

\*Außer der Literaturgeschichte sind die bekanntesten, wenngleich zum Teil gegenwärtig veralteten: *Die Entwicklung des Naturgefühls bei den Griechen und Römern* und *in Mittelalter und Neuzeit* (1882, 1892; 1905 ins Englische übersetzt); *Lyrische Dichtung und neuere deutsche Lyrik* (1896); *Storm, Sein Leben und seine Dichtung* (1917) und eine Ausgabe von Storms *Sämtlichen Werken*.



Unterstützung jüngerer Fachgenossen, rüstig ihrem Abschluß entgegengeführt, als ihn am 7. März 1930 der Tod von der Arbeit abrief. Der dritte Band der Neubearbeitung erscheint infolgedessen als von Johannes Alt herausgegeben, dem bekannten Jean Paul-Biographen, der auch schon an der Neugestaltung der ersten beiden Bände beteiligt gewesen war und für das von Grund aus erneuerte und bis auf die unmittelbare Gegenwart fortgeführte letzte Drittel des dritten Bandes, d. h. etwa für die Zeit vom Naturalismus an wohl in erster Linie verantwortlich sein dürfte.

Äußerlich betrachtet ist das Werk im großen ganzen in seiner Gesamtanlage, in der Raumverteilung und im Ton der Darstellung sich ziemlich gleich geblieben. Dazu hatte es ein gutes Recht, das unbestreitbare jedenfalls eines geradezu verblüffenden Erfolges. Das schon von Haus drei Bände starke Werk war erst von 1907 bis 1911 erschienen. Eine Auflageziffer von über 100,000 in also kaum 20 Jahren, darunter zehn der schwersten Kriegs- und Nachkriegsjahre, ist eben doch bei einem Buche dieses Inhaltsumfanges eine so ungewöhnliche Leistung, daß wohl jeder Verfasser und Verleger annehmen durfte, mit der besonderen Art seines Unternehmens das für seine Zwecke Richtige getroffen zu haben, bei dem zu bleiben sich verlohnen dürfte.

Nach wie vor schließt also der erste Band mit Herder. Der zweite, der mit Goethe einsetzt, führt bis zu Möricke und der Droste als Vermittlerin von der Romantik zum Realismus. Der dritte allerdings dringt nunmehr bis zu so „aktuellen“ satirischparodistischen Tagessensationen vor wie Bert Brechts „Dreigroschenoper“ (1928) oder gar Ferdinand Bruckners „Verbrechern“ (1929), bei welchem letzteren Werke ähnlich wie bei O'Neills „Desire under the Elms“ die berühmte vierte Wand nicht nur von einem Zimmer, sondern von einem ganzen Hause weggenommen ist, das dabei noch weit mehr Zimmer aufzuweisen hat als das einsame Farnhaus O'Neills. Stehengeblieben ist auch die Einteilung eines jeden Bandes in eine beträchtliche Anzahl äußerlich sich als gleich wichtig darstellender Kapitel (36 in Bd. 1, 15 in Bd. 2, 25 in Bd. 3).

Gewiß bestehen hier und da weitgehende Unterschiede im Umfang der einzelnen Kapitel. So erklärt sich die geringere Anzahl von Kapiteln im zweiten Bande aus der Länge des Goethe-Kapitels (165 Seiten) und des Schiller-Kapitels (90 Seiten). Immerhin steht eine solche mehr kettenartige Aufteilung und Anordnung des Stoffes einer strafferen Gliederung des Ganzen nach organisch sich ablösenden Perioden mit weiten Ausblicken auf Grundrichtungen und Zusammenhänge im Wege. In Wirklichkeit fehlen denn auch der Neubearbeitung ebenso wie dem ursprünglichen Werke fast alle orientierenden Überblicke über den Gesamtverlauf der großen Hauptepochen des literarischen Lebens und über die eigentlichen Grundlagen des geistigen und sozialen Lebens einer Zeit in Kunst und Wissenschaft, Kirche und Schule, Politik und Wirtschaft als Unter- und Hintergrund der einzelnen literarischen Gruppen, Persönlichkeiten und Schöpfungen. Das Werk strebt nach wie vor nach leichter Lesbarkeit, volkstümlicher Verständlichkeit, breiterer Ausführlichkeit. Wie die Darstellung selber, ohne irgendwie oberflächlich zu sein, in des Wortes tadelnder Bedeutung doch der Oberfläche der Dinge nahe bleibt und kühnere Vorstöße ins Innere ihres Wesens vermeidet, so setzt sie auch bei dem Leser keine allzu großen vorbereitenden Kenntnisse, kein regeres Verlangen nach letzten ideengeschichtlichen oder geisteswissenschaftlichen Einsichten voraus. Dabei soll nicht verkannt bleiben, daß nach dieser Seite hin, besonders im dritten Bande, die Neugestaltung manche Einzelzüge der Durchgeistigung und Vertiefung bringt, die früher fehlten. Doch das bleiben immerhin Ausnahmen und Einzelheiten, die das Gesamtbild wenig verändern. Auch jetzt sind es vor allem die einzelnen Dichterpersönlichkeiten und ihre Hauptwerke, die mittelst einer mit Wärme und Anteilnahme erzählenden Darstellung zur Geltung kommen und dem Leser nahegebracht werden sollen. Diesem Ziele einer vom Verfasser selber als volkstümlich bezeichneten Behandlung des Stoffes dienen auch



die zahlreichen sorgfältigen, bei großen Werken wie dem Nibelungenlied, dem Parzival, dem Faust, Herodes und Mariamne recht ausführlichen Inhaltsangaben und Textproben, die letzteren hauptsächlich und dankenswert reichlich auf dem Gebiete der Lyrik, aber auch aus Versdramen und mitunter selbst aus Prosadichtungen.

Fassen wir nun mehr im einzelnen die bedeutenderen Änderungen ins Auge, welche die Umarbeitung bringt, so finden wir die wichtigsten und weitgehendsten Verbesserungen, wie an sich wohl zu erwarten war, einerseits in der Darstellung der frühesten Epoche germanischer Heldendichtung und andererseits am Ausgang des Werkes in der Schilderung und Bewertung der der Gegenwart am nächsten kommenden Dichter und Richtungen. In ersterer Hinsicht hat die wissenschaftliche Forschung der letzten zehn, fünfzehn Jahre mit vielen älteren Anschauungen gründlich aufgeräumt, und in Bezug auf die der Gegenwart angehörige Dichtung verändert sich mit der zunehmenden zeitlichen Entfernung fortwährend Auswahl und Urteil. Gänzlich neugestaltet ist z. B. der zweite Abschnitt des ersten Bandes „Völkerwanderung und Heldensage“, wo im Hinblick auf das spätere Nibelungenlied nicht mehr ein auf eddische Tradition aufgebauter Sigurdmythus zur Darstellung kommt, sondern das Brunhild- und das Burgundenlied Heuslerscher Observanz. Im zweiten Bande erscheint das Bild Goethes, das im ganzen wenig Änderung erfahren hat, bereichert und vertieft durch die Einzeichnung einzelner problematischer, intensiver, leidenschaftlicher Züge seines Lebens und Schaffens, die früher ausgeschaltet waren. Man vergleiche z. B. die frühere und jetzige Fassung in Bezug auf das Sesenheimer Erlebnis, Mahomets Gesang, Harzreise im Winter, den Tasso, Christiane. Weiter wird in diesem Bande vor allem Hölderlin eine weit eingehendere Darstellung und bedeutsamere Wertung zu Teil. Es wird ihm ein besonders, von hoher Bewunderung getragenes Kapitel gewidmet, was früher nicht der Fall war, das außerdem an anderer Stelle, erst nach der jüngeren Romantik und unmittelbar vor Heinrich von Kleist zu stehen kommt. Die meisten und tiefgehendsten Änderungen bringt, wie schon angedeutet, der dritte Band, der an sich schon von 656 auf 834 Seiten angewachsen ist. Das Kernstück für die Biesesche Darstellung der Literatur des 19. Jahrhunderts bleiben allerdings nach wie vor Raabe, Storm, Keller, Meyer und Fontane; doch nach rückwärts werden jetzt Hebbel und Stifter noch stärker herausgehoben und nach vorwärts vor allem Nietzsche und George in den Vordergrund gestellt. Allen vier von diesen sind jetzt zum ersten Mal selbständige Kapitel zugewiesen. Andererseits ist ein früher Freytag und Spielhagen gewidmetes Kapitel aufgelöst worden und dabei besonders Spielhagen eine viel absprechendere Einordnung und Bewertung zu teil geworden. Ganz von Grund aus geändert ist die Stellung zu George. Während er noch 1911 auf knapp drei Seiten sehr von oben herab beurteilt wurde als „Fanatiker der Pose und des guten Geschmacks“, dessen geistige und menschliche Größe die von ihm zur Schau getragene feierliche Würde in keiner Weise rechtfertigten, so dient ihm jetzt ein glänzendes Kapitel von 22 Seiten, eins der besten des Buches, in dem ihm rühmend zuerkannt wird, daß „er inmitten anders gerichteter Bestrebungen des Jahrhunderts Höchstes verkünden und wirksam machen konnte.“

Von Einzelheiten ist unter anderem folgendes aufgefallen: Auch jetzt noch heißt es (I, 218): „Noch einmal muß er (Sigfrid) für Gunther unter dem Schutz der Tarnkappe das furchtbare Weib am Abend des Hochzeitstages bezwingen.“ Erstens fehlt hier aus falscher Prüderie jede Motivierung für diese Notwendigkeit, und außerdem ist die Zeitangabe irreführend im Hinblick auf Gunthers Erfahrungen in der vorhergehenden Nacht. — Die Schreibweise Sigfrid und Gotfrid von Straßburg überrascht in einem „volkstümlichen“ Werke, solange selbst die wissenschaftlichen Literaturgeschichten an der hergebrachten Schreibweise festhalten. —

In Bezug auf die dämonische Gewalt der Minne, die Tristan und Isolde

zueinander zwingt, heißt es (I, 157) durchaus unverständlich, die Bahn für sie werde bei Gottfried noch mittelalterlich frei gemacht durch den Vergessenheitstrank aus alten Märgen, den erst Wagner folgerichtig beseitigt hat; denn der Trank ist ein Minnetrank und kein Vergessenheitstrank, und Wagner hat ihn durchaus beibehalten, wenn er auch seine Verwendung ganz anders motiviert. — Es geht entschieden zu weit, im Jahre 1930 zu sagen, daß das fast verschüttete Bild des Grafen Shaftesbury „erst im letzten Jahrzehnt wieder ans Tageslicht gebracht“ worden sein. Von früheren aufklärenden Arbeiten zu schweigen, ist doch selbst das große Werk von C. J. Weiser („Shaftesbury und das deutsche Geistesleben“) bereits 1916 erschienen. — In Bezug auf die Goethesche „Iphigenie“ beanstande ich die Wendung „diese im Frühjahr 1779 zuerst entworfene, so südländische Dichtung“, da sie der Bedeutung der ersten vollständig abgeschlossenen Prosafassung in keiner Weise Genüge tut. Der unorientierte Leser muß sich von einem „Entwurf“ ein ganz anderes Bild machen. — Die Behauptung (II, 146), daß die weise, weltumspannende Idee des endgültigen Faustplans dem Dichter etwa im Jahre 1790 erwachsen sei, entbehrt jeder Begründung und wird von der neueren Faustforschung nicht vertreten. — Bei der Nennung der Werke Hauptmanns (III, 543) fällt auf, daß von den Dramen allein etwa neun oder zehn unerwähnt bleiben. Wenn das auch wirklich dem allgemeinen Urteil nach die weniger wichtigen wären, wovon ich durchaus nicht in allen Fällen überzeugt bin, so erwartet man von einer so umfangreichen Literaturgeschichte doch wohl eine weniger lückenhafte Aufzählung der Werke. Bei Sudermann (III, 551), der als Dramatiker noch dazu sehr scharf angegriffen wird, ist merkwürdigerweise die Aufzählung weit lückeloser. Da sie aber wenigstens bis 1920 so gut wie vollständig ist, fällt das Auslassen der „Strandkinder“ (1909) auf. Jedenfalls fehlt in dieser Beziehung ein einheitlich durchgeführter Grundsatz.

Lobend ist die große Sorgfalt der Drucklegung hervorzuheben, sowie überhaupt die gediegene und gefällige Ausstattung der Bände. Von Druckfehlern scheint das Werk wohlthuend frei zu sein. Bei leidlich ausgedehnter Lektüre in den verschiedensten Teilen aller drei Bände ist mir fast nichts aufgestoßen (II, 145 sollte „Versteckte“ klein geschrieben sein); ja selbst der irrige Bindestrich in Heibergs „Apotheker Heinrich“, den ich mir in der ersten Auflage angestrichen hatte, ist verschwunden. Umso auffallender ist allerdings ein recht schlimmes Versehen (III, 608) in dem Zitat aus dem Schlußgedicht von Georges „Jahr der Seele“. Statt: „Und sieh! die tage die die wunder brannten“ muß es heißen: „Und sieh! die tage die wie wunden brannten“. Auch „Blumen“ in der zweitfolgenden Zeile wäre klein zu schreiben.

Diese recht ausführliche Besprechung der Bieseschen Literaturgeschichte an dieser Stelle ist nicht ohne ihren Grund. Handelt es sich hier doch um die sehr wünschens- und dankenswerte Neubearbeitung eines in studentischen und Lehrerkreisen hierzulande viel benutzten und anscheinend allgemein beliebten Werkes, das hiesiger Erfahrung nach auf unsere amerikanischen Studenten eine besondere Anziehungskraft ausübt, nicht selten zur Benachteiligung wissenschaftlich schwererer Werke. In vier von fünf, wenn nicht neun von zehn Fällen erfolgt auf die Frage: „Wo haben Sie dies oder das nachgelesen?“ die Antwort: „Im Biese“. In der neuen Gestalt, das dürfte aus unserer Besprechung hervorgehen, verdient das Werk diese „volkstümliche“ Bevorzugung entschieden noch mehr als in der älteren Form.

Universität Wisconsin.

—A. R. Hohlfeld.

## II. Bücherbesprechungen

*Münchener Laienspielführer* von Rudolph Mirbt. Chr. Kaiser Verlag, München. 1931. 1, 30 M. 208 p.

This handbook lists the sixty-six Münchener Laienspiele under five classes — folk, fairy, Christmas, legendary, humorous — and gives the synopsis for each not as a skeleton, but imbedded in a lovingly written, vivid, though rather prolix retelling. The plays vary in length from fifteen minutes to two hours, the average time being an hour. Most of the casts run heavily to men. Invaluable are the fifty-nine photographs taken of actual performances of many of the plays.

—S. M. H.

*Grönländer und Färinger Geschichten.* Übertragen von Felix Niedner. Diederichs, Jena, 1929. M. 1 gebunden. (= Sammlung Thule: Altnordische Dichtung und Prosa I. Reihe No. 13).

Schier unerschöpflich ist der Reichtum der isländischen Sagas. Nachdem schon 22 starke Bände Übersetzungen in dieser prächtigen Serie erschienen sind, wird uns hier vom Allerschönsten in dem Erzählungsgut dieser großartigen Literatur geboten; und selbst dann ist der Rahm noch lange nicht abgeschöpft. Die deutsche Jugend ist zu beneiden, der so viel spannender, bodenständiger Lesestoff zur Verfügung steht: warum sollte nicht auch auf Englisch eine solche, nach einheitlichen Gesichtspunkten zusammengestellte und auch zeitgemäß übersetzte Sammlung veranstaltet werden können? Kenner werden sich scheuen, existierende Übertragungen, wie die von Laing, Morris u. s. w., so gut sie auch für ihre Zeit waren, denen zu empfehlen, die eine in ihrem Geist zutreffende Verenglichung von Werken der altnordischen Literatur hätten.

Die unter dem Titel Grönländer Geschichten versammelten Sagas umfassen zunächst die von Erich dem Roten und die von seinen Nachfolgern in der Entdeckung und Besiedelung von Grönland und Nordamerika; dann auch die düstere Erzählung von Einar Sokkisohn, die etwas versöhnlichere von den Leuten aus Floi, die fesselnde Geschichte vom Erfindergenie Fuchs dem Listigen, zuletzt die oft ergreifende Saga von den zwei Schwurbrüdern. Darauf folgt die mächtige Saga von den Leuten auf den Färöern, die hauptsächlich handelt von dem Kampf auf Leben und Tod des selten sympathischen Helden Sigmund Brestisohn mit dem ränkevollen, machtlüsternen Bauernhäuptling Thrand um die Herrschaft über die Inselgruppe. Wer sich einen Begriff machen will von der erstaunlichen Erzählerkunst und der tiefen Seelenkunde der isländischen Saga,

der mag gut mit dieser erschütternden Erzählung vom Untergang eines wahrhaft Edlen den Anfang machen.

Die Übertragung ist meisterhaft, wie man es von Niedner gewohnt ist. Ob die durchgehende Übersetzung ins Deutsche der vielen Orts- und Beinamen angebracht ist, habe ich immer stark bezweifelt.

—Lee M. Hollander.

P. F. L. Hoffmann, *Volkstümliches Wörterbuch der deutschen Synonyme.* Erklärung der in der deutschen Sprache gebräuchlichsten sinnverwandten Wörter. Neunte Auflage, ausgearbeitet von Prof. Wilhelm Oppermann. Friedrich Brandstetter, Leipzig, 1929, RM 3.75.

Die Tatsache, daß dieses 254 Seiten Kleinoktav starke Bändchen in der neunten Auflage auf dem Büchermarkt erschienen ist, ist Beweis für seine Popularität und Brauchbarkeit. Das Nachspüren der Verwandtschaft der Wörter, das für den, dem das Deutsche die Muttersprache ist, eine Schärfung des Sprachbewußtseins bedeutet, ist für den Ausländer noch von besonderer Wichtigkeit. Er wird durch den Gebrauch von Synonymen häufig in den Stand gesetzt werden, seinen Gedanken Ausdruck zu geben, auch wenn ihm das exakte Wort fehlt.

Das Buch ist so angelegt, daß die sinnverwandten Ausdrücke zusammengeordnet sind. Daran fügt sich erst die allen Wörtern gemeinsame und dann die jedem einzelnen Worte eigene Bedeutung. An einem Beispiel sei dies dargestellt:

*loben, rühmen, preisen, herausstreichen* — eine gute Meinung über etwas äußern; — *loben*: seinen Beifall durch Worte zu erkennen geben; *rühmen*: ein höherer Grad des Lobes, besonders unter Hervorhebung der Vorzüge, auf die sich das günstige Urteil gründet; *preisen*: die Vorzüge von etwas erheben; *herausstreichen*: ein günstiges Urteil über etwas fällen, gewöhnlich mit dem Nebengriff des Übertreibens oder auch des Unbegründeten.

Eine Verbesserung des Buches in seiner neuen Auflage ist das alphabetische Verzeichnis aller als Synonyme aufgeführten Wörter mit Angabe der Seite auf der sie erscheinen und besprochen sind. Das Buch ist überhaupt übersichtlich angeordnet, so daß es auch vom amerikanischen Schüler nutzbringend gebraucht werden kann.

*Deutsche Kultur.* Ein Lesebuch von deutscher Art und Kunst für die Oberstufe höherer Schulen. Herausgegeben von Hans Heinrich Schmidt-Voigt, Ober-

studienrat in Frankfurt a. M., Professor Dr. Hermann Platz, Studienrat in Bonn, und Martin Havenstein, Studienrat in Berlin. Dritte Auflage. Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M., 1929. 321 Seiten in Großoktav.

An Stelle eines Vorwortes dienen im obengenannten Werke die Worte Goethes als Einleitung: „Willst du ins Unendliche schreiten, geh um im Endlichen nach allen Seiten. Willst du dich am Ganzen erquickern, so mußt du das Ganze im Kleinsten erblicken.“ Unter diesem Gesichtspunkte führt uns das Lesebuch durch alle Gebiete des deutschen Kulturlebens, in dem es die in der Vergangenheit wie der Gegenwart hervorragenden Vertreter desselben selbst zu Worte kommen läßt. So finden wir, um von den 90 Autoren nur einige anzuführen, neben Uhland, Freiherr von Stein und Friederich Naumann Bismarck, Gertrud Bäumer, Konrad Haenisch und Walter Rathenau, neben Hölderlin, Schiller und Goethe Paul de Lagarde, Schopenhauer, Richard Wagner, Thomas Mann und Walter Flex, neben Kant, Fichte und Büchner Spranger, Nietzsche und Switalski. Die Beiträge der einzelnen Schriftsteller übersteigen kaum sechs Seiten, sind aber so ausgewählt, daß sie den behandelnden Gegenstand oder die besprochene Persönlichkeit in klare Beleuchtung setzen und das markant hervorheben, worauf es den Verfassern besonders ankommt. Das Werk ist für die höheren Schulen Deutschlands zusammengestellt und hat darum noch den besonderen Wert, der deutschen Jugend nicht bloß die Kenntnis der deutschen Kultur, sondern auch die Liebe zum deutschen Wesen zu vermitteln und sie zur Mitwirkung im Aufbau und in der Entwicklung des kulturellen Lebens zu erziehen. Der Inhalt der 107 Aufsätze ist in folgende Gruppen eingeordnet: Land und Volk; Gestalten, Staat, Gesellschaft, Gemeinschaft; Arbeit und Wirtschaft; von deutscher Sprache, von deutscher Kunst; Bildung und Wissenschaft; Weltanschauung; Deutschtum und Menschheit. Da die Beiträge nicht ad hoc geschrieben sind, sondern aus größeren Schriften der Autoren entnommen sind, werden sie dem amerikanischen Schüler wohl sprachliche Schwierigkeiten bieten. Doch ist der Wert der Sammlung andererseits so groß, daß auch hier fortgeschrittene College-Studenten des Deutschen sich mit geistigem und ästhetischem Genuß in die Lektüre der Auszüge vertiefen werden. Die Ausstattung des Buches ist vorzüglich. Erwähnt seien besonders die Abbildungen, die zum größten Teile Meisterwerke deutscher Kunst in vorzüglicher Ausführung wiedergeben.

F. W. Putzgers *Historischer Schul-Atlas. Große Ausgabe*. 49. Auflage. Bearbeitet und herausgegeben von Max Pehle und Hans Silberborth. — *Kleine Ausgabe*. Bearbeitet und herausgegeben von Ernst Schwabe und Ernst Ambrosius. — *Neue Ausgabe* mit besonderer Berücksichtigung der Geopolitik, Wirtschafts- und Kulturgeschichte. Bearbeitet und herausgegeben von Max Pehle und Hans Silberborth. — *Erläuterungen zur Neuen Ausgabe*. — Velhagen und Klasing, Bielefeld und Leipzig, 1929.

Ein alter Bekannter aus der Gymnasiastenzzeit. Jahrzehnte, ja wohl mehr als ein halbes Jahrhundert hat dieser historische Schulatlas seinen Platz in den Schulen Deutschlands behauptet, dank der wissenschaftlichen wie pädagogischen Sorgfalt, mit der das Werk ursprünglich geplant war, und der technischen Ausführung, die ihm die weltbekannte Verlagsfirma von Anfang an hatte angedeihen lassen. Bis zu seiner 43. Auflage blieb der Atlas fast unverändert. Neue Gesichtspunkte für den weltgeschichtlichen Unterricht bewogen die Verlagsfirma neuerdings zu einer tiefgreifenden Umgestaltung des Werkes. Neben mehr äußerlichen Änderungen, die in einer Neuordnung und Nummerierung der Karten und in einer reicheren Farbengebung auch der Nebenkarten bestehen, ist in der 44. Auflage der Forderung Rechnung getragen, daß „im geschichtlichen Unterricht mehr die großen Züge des Geschehens herausgearbeitet werden, daß der Fluß der Dinge in seiner Gesamtheit zur Erkenntnis und damit zum Verständnis gebracht werde, und daß die Einzelercheinungen und das, wenn auch noch so wichtige Einzelgeschehnis in den Gang des großen Ganzen eingeordnet werden.“ So sind eine Anzahl der Schlachtenpläne ausgeschieden worden. Dafür aber sind eine größere Anzahl von Karten zur Kultur- und Geistesgeschichte neu hinzugetreten. So ist „der alte Putzger“ wieder zu einem Unterrichtsmittel im Geschichtsunterricht umgewandelt worden, das auch den modernsten Anforderungen entspricht und auch in dem neuen Gewand bereits bis zur 49. Auflage gestiegen ist. Neben dieser großen Ausgabe erschien 1928 auch eine *kleine Ausgabe*, die von Ernst Schwabe und Ernst Ambrosius bearbeitet wurde. In ihr sind die ursprünglich 167 Seiten auf 45 reduziert und hauptsächlich sind die Karten berücksichtigt, die in der Behandlung der deutschen Geschichte gebraucht werden.

Eine vollständige Neugestaltung erfuhr der Schulatlas aber in seiner *Neuen Ausgabe*. 114 Seiten stark, steht diese Ausgabe zwischen den beiden andern



genannten. Sie beachtet noch mehr als diese die neuen Anforderungen an den modernen Geschichtsunterricht. Politik, Wirtschaft und Kultur sind in besonderen Karten hervorgehoben. Bei aller Reichhaltigkeit des Kartenmaterials wird dieses doch dem Schüler eindrucksvoll vor Augen geführt. Weiterhin ist diesem Atlas ein Erläuterungsheft beigelegt, das als erste Anleitung zum Verständnis der Karten gedacht ist. Wenn man bedenkt, wie häufig Schüler nicht wissen, wie sie das Kartenmaterial benutzen sollen, so wird man den Wert des Heftes schätzen.

—M. G.

Dr. Johannes Prüfer, *Erziehung der Jüngsten* (1. bis 3. Lebensjahr). *Praktische Elternerfahrungen*. Heft 1 der Neuen Elternbücherei hrsg. von Dr. Joh. Prüfer, Leipzig. Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin 1930. Kart. RM 2.—

Therese Roth, *Das Backfischalter. Erziehungsnöte und -hilfen*. Heft 2 derselben Reihe. Kart. RM. 2.—

Im Jahre 1929 veranstaltete die Deutsche Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung ein Preisausschreiben zur Erlangung guter „Erziehungserfahrungen.“ Über 700 derartige „Erfahrungen“ sind ihr dadurch zugeflossen. Da die Gesellschaft bereits seit 15 Jahren solche praktischen Fälle sammeln soll, so muß sie jetzt über außerordentlich viel Material verfügen. Diesen pädagogischen Erfahrungsschatz gedenkt sie jetzt allen Eltern durch eine Sammlung billiger und volkstümlicher Schriften zugänglich zu machen, die sie unter dem Titel Neue Elternbücherei bei Teubner erscheinen läßt. Bisher sind die beiden obenerwähnten Hefte veröffentlicht worden.

Im ersten, aus der Feder Dr. Johannes Prüfers, wird gezeigt, wie zahlreiche erfahrene Eltern in den verschiedensten Situationen ihre Kinder mit gutem Erfolg erzogen haben. Es werden u. a. behandelt: Eigensinn, Ungehorsam, erste Unwahrheiten, Daumenlutschen, Nägelkauen, Naschhaftigkeit usw.

Im zweiten Heft behandelt die Verfasserin, Therese Roth, unter Benutzung der einschlägigen Literatur, sowie auf Grund eigener psychologischer Erhebungen, und vor allem aus ihrer langjährigen Erziehungsarbeit an jungen Mädchen heraus alles Wesentliche, was Eltern moderner Backfische wissen möchten. Liebe, Vertrauen und „emporbildendes Verstehen“ ist der Leitstern, der über dem ganzen Buche leuchtet.

Was hier, namentlich im ersten Heft geboten wird, ist die schon so oft geforderte „pädagogische Kasuistik.“ Prüfers Arbeit erinnert an Salzmanns

„Krebsbüchlein“, nur mit dem Unterschied, daß es nicht wie bei Salzmann erdichtete Geschichten enthält, sondern wirklich erlebte Fälle.

—Edwin H. Zeydel.

Susanne Engelmann, *Deutsche Sprachlehre für Kinder*. Diesterweg, Frankfurt a. M., 1930. 180 S. 3, 90 M.

Nach den Worten der Verfasserin handelt es sich hier um einen Versuch, „die deutsche Sprache den Kindern zwischen 10 und 14 Jahren so darzustellen, wie es ihrer Fassungskraft entspricht.“ Jedem Abschnitt der Sprachlehre ist ein Stück deutscher Prosa in Rotdruck vorangestellt, an dem die sprachliche Erscheinung erklärt wird. Die Erklärungen sind in kindertümlicher Form gegeben und verwerten die neuesten Ergebnisse der Sprachforschung. Der Selbsttätigkeit der Kinder wird viel Raum gewährt, was ein großer Vorzug des Buches ist. Unpraktisch erscheint, daß die Schüler Eintragungen machen sollen, die nicht immer richtig sein dürften und wodurch sogar Fehlerquellen werden könnten. Es wäre besser, wenn die Aufgaben in einem besonderen Heft oder in Blockform herausgebracht würden. Man würde dann auch die Möglichkeit haben, geeigneteres Papier verwenden zu können.

Theodor Matthias, *Das neue deutsche Wörterbuch*. Bearbeitet von Joseph Lammertz u. Karl Quenzel. Hesse u. Becker, Leipzig, 1931. 442 S. geb. 2, 85 M.

In seiner neuen Form vereinigt das bekannte Wörterbuch eine Rechtschreib- und Formenlehre, ein Fremdwörterbuch (mit sehr guten Verdeutschungen) und ein etymologisches Nachschlagewerk. Es gründet sich im allgemeinen auf den Duden, ist aber nicht ganz so umfangreich und unterscheidet sich von diesem durch größeren Druck und die Verwendung des Fettdrucks für die Stichwörter. Statt des Punktes werden Akzentzeichen zur Kennzeichnung der betonten Silben gebraucht, was das Bild der Wörter etwas verändert, wenn es auch die gebräuchlichere Weise ist. Wie die meisten Wörterbücher enthält dieser „Volksduden“ auch die Regeln für die Rechtschreibung, Anweisungen für die Korrektur von Druckschriften und außerdem fehlt auch nicht eine sehr gute Zusammenstellung der gebräuchlichen Abkürzungen. Für die Schreibung von sz wird sogar noch ein neues Symbol vorgeschlagen, was zu bedauern ist, da dadurch die ohnehin schon bestehende Unsicherheit noch vergrößert werden könnte. Seines niedrigen Preises und seines gediegenen Inhaltes wegen kann das Buch warm empfohlen werden.



**Alfred Kleinberg, Die europäische Kultur der Neuzeit.** Teubner, Leipzig u. Berlin, 1931. 233 S. geh. 5, 80 M, geb. 7, 20 M.

Der Standpunkt des Verfassers ist, daß nicht große, sichtbare Ereignisse wie Kriege und Völkerkatastrophen und auch nicht hervorragende Einzelpersonlichkeiten das Wesen der Geschichte ausmachen, sondern die unauffällig aber stetig wirkenden Gemeinschaftsbildungen der Gesellschaft und religiöses, politisches, künstlerisches, weltanschauliches und wissenschaftliches Denken. Ohne die Meinung d. V. zu teilen, muß zugegeben werden, daß es ihm vorzüglich gelungen ist, den mächtigen Zug des geschichtlichen Werdens und die innere Struktur der Epochen klar und anschaulich darzustellen. 16 Bildtafeln, Wiedergaben repräsentativer Bildnisse, die zeigen sollen, wie der Geist der Epochen seine Menschen formte, dienen der Anschaulichkeit und bilden einen Schmuck des Buches. Wertvolle Beigaben sind auch ein statischer Anhang, ein umfangreicher Literaturnachweis und ein sehr gründliches Sachregister.

—E. P. Appelt.

**Doernenburg, Emil: 1. De Profundis.** Benno Goeritz, Braunschweig, 1922.

**2. Lieder eines Einsamen.** Leipzig 1928. Xenien-Verlag.

Nachdrücklich möchte ich die Leser dieser Zeitschrift auf die beiden obigen Gedichtbände eines Deutschamerikaners verweisen, der selber seit Jahren im Lehramt steht, jetzt Professor für deutsche Literatur am LaSalle College in Philadelphia.

Emil Doernenburgs Kunst ist an der Kunst Platens, C. F. Meyers und Schönaich-Carolaths geschult. Diese Namen deuten schon auf den feierlichen Ernst hin, der in den Versen Doernenburgs vorherrscht. Etwas Feierliches, Sakrales. Besonderes Lob verdient die Beherrschung des Sonetts. Doch auch in zahlreichen andern Formen erweist Doernenburg seine Meisterschaft: der Leser findet Terzinen, Blankverse, Reimfäree, Siziliären, usw. Der Fülle der Formen entspricht die Fülle des Inhaltes. Neben Sonette, die die Dichtung des Novalis und die strenge lehre Kunst C. F. Meyers preisen, stehen andere, die Lincoln, Walt Whitman, Steuben, Washington gewidmet sind. So heiß auch Doernenburg die deutsche Heimat liebt, seine Dichtung verzehrt sich nicht in bloßen Heimwegestammel. Er erfäßt die Größe Lincolns und Whitmans, er hat ein Auge für die Schönheit amerikanischer Landschaft. Als Beispiel stehe hier:

#### *Sommerabend am Hudson*

Wegmüde streut die Sonne letzte Rosen;  
Es träumt die Welt dem blassen Freund  
entgegen;  
Berauschend schwer wogt auf den Sommerwegen  
Ein Duft, wie linder Frauenhände Kosen.  
Schon naht die Nacht, wo alle bandelosen  
Sehnsüchte tief im Herzen scheu sich  
regen,  
Der Einsamkeit still an die Brust zu  
legen  
Verschwiegne Glückes zagende Mimosen.



## Die wichtigsten deutschen Zeitungen und Zeitschriften

**Berliner Lokal-Anzeiger**  
Das Zentralorgan der Reichshauptstadt

**Der Tag**  
Die große nationale Zeitung

**Berliner Nachtausgabe**  
Die größte deutsche Abendzeitung

**Die Woche** (wöchentlich)  
Deutschlands populärste Wochenschrift

**Die Gartenlaube** (wöchentlich)  
Das führende deutsche Familienblatt

**Sport im Bild** (14 tägig)  
Gesellschaft, Theater, Mode, Kunst

**Scherls Magazin** (monatlich)  
Die bunte Monatsschrift

**Filmwelt**  
Das Film-Magazin

**Allgemeiner Wegweiser** (wöch.)  
Größte deutsche Familien-Wochenschrift

**Praktischer Wegweiser** (wöch.)  
Illustrierte Wochenschrift für Landwirtschaft und Gartenbau

**Europa-Stunde**  
Das einzige Stunden-Programm aller Europa-Sender

★

Kostenlose Probennummer von der Ausland-Abteilung des Verlages Scherl. — Abonnements-Bestellungen in allen Buchhandlungen und beim

**Verlag Scherl, Berlin SW 68**

Vor mir der Fluß in stiller Sternenfeier;  
Es zittern leise all die Himmelboten,  
Wenn sanft der Nachtgeist stimmt die  
Weltenleier.

Fernfern am Horizont, dem nächtlich  
roten  
Lärmt dumpf die Stadt. Ein aufge-  
scheuchter Reiher  
Umzirkelt müd' das Monument des  
Toten.

Von den beiden Bänden ist der zweite,  
der übrigens eine Reihe Gedichte aus  
dem ersten Band übernommen und  
manche Motive weiter ausgearbeitet hat,  
der reichere und reifere. So möge der  
Leser zuerst zu diesem greifen. Er wird  
den Band nicht unbereichert aus der  
Hand legen und gerne noch manchmal  
zu ihm zurückkehren.

—Fr. Bruns.

## SPRACHGESCHICHTE und SPRACHUNTERRICHT

Von  
Professor *Eduard Prokosch, Ph. D.*  
*Yale University*

Dem Wunsche vieler Leser der  
„Monatshefte für deutschen Un-  
terricht“ entsprechend, bieten wir  
den obengenannten Artikel, der  
ursprünglich in dieser Zeitschrift  
erschien, im Sonderabdruck zum  
Klassengebrauch an.

Preis 35 cts.

Zu beziehen durch  
Monatshefte für  
deutschen Unterricht

University of Wisconsin,  
Madison, Wis.

## MIDDLEBURY COLLEGE GERMAN SCHOOL

1931

July 6 — August 15

Director, Ernst Feise,  
Johns Hopkins University  
Dean, Everett Skillings,  
Middlebury College

Courses especially designed for  
High School teachers with par-  
ticular attention to conversation.  
No English spoken during the  
session. Native German teachers.  
Work applies toward Master of  
Arts degree.

Accommodations limited.  
For detailed information address

Summer Session Office  
Middlebury College  
Middlebury, Vermont

## Seventh Annual Residential Tour to Germany

June 27th \$650 August 31st

With Travel In  
HOLLAND GERMANY  
CZECHOSLOVAKIA  
AUSTRIA FRANCE

Residence in Munich  
Courses in German  
Language and Literature

Director  
DR. JOHN T. KRUMPELMANN  
St. Stephen's College  
(Columbia University)  
Annandale-on-Hudson, New York

Management of  
School of Foreign Travel,  
Inc.

110 East 42nd St. N. Y. C.